

9

# E-DISERTACIJA

Radmila Bodrič

---

## TESTIRANJE GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA PREMA ZAJEDNIČKOM EVROPSKOM OKVIRU

Novi Sad, 2016.



Radmila Bodrič

# **TESTIRANJE GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA PREMA ZAJEDNIČKOM EVROPSKOM OKVIRU**



#### **NAPOMENA O AUTORSKOM PRAVU:**

Nijedan deo ove publikacije ne može se preštampati, reproducovati ili upotrebiti u bilo kom obliku bez pisanog odobrenja autora, kao nosioca autorskog prava.

#### **COPYRIGHT NOTICE:**

No part of this publication may be reprinted, reproduced or utilized in any form without permission in writing from the author, as the holder of the copyright.

Ova monografija proistekla je iz teksta doktorske disertacije, pod naslovom *Testiranje gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2 Zajedničkog evropskog okvira*, koja je odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, dana 28. aprila 2011. godine, pred komisijom u sastavu:

- (1) Prof. dr Predrag Novakov, mentor, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (2) Prof. dr Tvrko Prćić, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (3) Doc. dr Gordana Petričić, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (4) Doc. dr Biljana Milatović, Filozofski fakultet, Nikšić.

Saglasnost za objavljivanje monografije dalo je Nastavno-naučno veće Filozofskog fakulteta, na sednici održanoj dana 17. juna 2016. godine.

*Ovu knjigu posvećujem uspomeni  
na svoju divnu i voljenu mamu.*

# **TESTIRANJE GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA PREMA ZAJEDNIČKOM EVROPSKOM OKVIRU**

## **Apstrakt**

Ova knjiga bavi se testiranjem gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2 Zajedničkog evropskog okvira (ZE). Cilj istraživanja jeste da se prvenstveno utvrdi šta su nivoi A2, B1 i B2 gramatičke kompetencije i da se odredi minimalno postignuće na testu koje to zadovoljava. Uskladivanje testova sa ZE u nastavnoj praksi uključuje određivanje graničnog broja poena koji definiše standard postignuća. U tu svrhu upotrebljen je veoma efikasan i praktičan metod koji ne iziskuje velike ljudske i materijalne resurse, pa knjiga može da posluži kao potencijalni model kako da se dobiju validni rezultati uz nevelika materijalna ulaganja i ograničen pristup kandidatima.

Za cilj je, takođe, postavljena izrada gramatičkih deskriptora koji se zasnivaju na najčešće zastupljenim gramatičkim strukturama na ispitivanim nivoima. Da bi se ostvarili svi postavljeni ciljevi pažljivo je konstruisan po jedan gramatički test za svaki jezički nivo, uz poštovanje svih savremenih standarda testiranja. Potom se pristupilo predtestiranju, koje je omogućilo dobijanje značajnih povratnih informacija o kvalitetu testova i stepenu ovlađanosti gramatičkim strukturama graničnog ili minimalno kompetentnog kandidata na datim nivoima.

Zadatak glavnog testiranja bio je da se odredi u kolikoj meri je ispitivana učenička populacija na datim nivoima realno zadovoljila minimalno postignuće. Glavno testiranje je sprovedeno na heterogenom uzorku populacije, u odeljenjima dve osnovne škole, tri gimnazije i jedne srednje stručne škole. Utvrđeno je da su učenici dobro ovladali gramatičkim strukturama na nivoima A2 i B1, ali ne i na nivou B2, na kom je neočekivano opao obim i kvalitet gramatičkog znanja. Uzroci se mogu tražiti u brojnim objektivnim i subjektivnim faktorima, za čije su utvrđivanje potrebni čvrsti empirijski dokazi i veći uzorci populacije da bi se mogli donositi validni zaključci.

Implikacije celokupnog istraživanja za nastavni proces su višestrukе: određivanje bazičnih gramatičkih struktura na ispitivanim nivoima omogućava bolju usmerenost nastave, ukoliko se date oblasti usvoje kao opšti ishodi nastave. Konstruisani gramatički testovi mogu da se upotrebe kao dijagnostički, klasifikacioni ili testovi postignuća, u zavisnosti od cilja testiranja. Konačno, rad može da posluži kao priručnik za konstruisanje testova i određivanje njihovih mernih osobina nastavnicima i metodičarima nastave stranih jezika koji žele da konstruišu pouzdan merni instrument, a nemaju pristup timu stručnjaka, velikim sredstvima i velikom broju ispitanika.

Ključne reči: testiranje, gramatika, engleski jezik, A2, B1 i B2, Zajednički evropski okvir, granični broj poena, minimalno kompetentan kandidat, de-skriptori.

# **TESTING ENGLISH GRAMMAR ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE**

## **Abstract**

This book deals with testing English grammar at A2, B1 and B2 levels of the Common European Framework of Reference (CEFR). The aim of this research is primarily to establish grammatical competence requirements at levels A2, B1 and B2 and to determine the minimum test score that fulfils them. In teaching practice, aligning the tests with the CEFR involves determining cut scores which define standards of achievement. In order to achieve this, a very effective and practical method was implemented, one which does not require substantial human and material resources, and so, this monograph could serve as a potential model for getting valid results with modest material investments and a limited access to subjects.

Another aim was to create grammatical descriptors based on the most frequent grammatical structures found at the given levels. In order to achieve all the goals we have set, each grammar test was carefully constructed by applying all modern testing standards. This was followed by pre-testing, which provided us with significant feedback on the quality of tests and the degree to which a borderline or minimally competent candidate at each level had mastered the necessary grammatical structures.

The aim of the main testing was to determine the extent to which the tested student population fulfilled the minimum requirements at each level. The main testing was conducted on a heterogenous population of students from two primary schools, three grammar schools and one vocational secondary school. It was determined that the students had mastered grammatical structures at A2 and B1 levels well, but not so at B2 level, where there was an unexpected fall in the quantity and quality of their knowledge of grammar. The causes for this might involve a number of objective and subjective factors, and firm empirical evidence and a larger population sample are required in order to determine them and to reach valid conclusions.

The implications of this research for the education process are many: determining the fundamental grammatical structures at each level that was tested would allow more focused teaching, provided that those structures are adopted as general learning goals. The grammar tests we constructed may be used as diagnostic, entrance or achievement tests, depending on the purpose of the testing. Finally, this monograph may serve as a guide on how to construct tests and determine their measuring characteristics for teachers and foreign language teaching methodologists who wish to construct a reliable measuring instrument and who do not have access to a team of experts, substantial resources and a large number of subjects.

Key words: testing, grammar, English language, A2, B1 and B2, Common European Framework of Reference, cut score, minimally competent candidate, descriptors.

## **SKRAĆENICE**

CEFR	Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment
ZEO	Zajednički evropski okvir
ELP	The European Language Portfolio
EJP	Evropski jezički portfolio
ELT	English Language Teaching
TLU	Target Language Use
FonF	Focus on Form
CR	Consciousness raising
ESOL	English for Speakers of Other Languages
KET	Key English Test (A2)
PET	Preliminary English Test (B1)
FCE	First Certificate in English (B2)
CAE	Certificate in Advanced English (C1)
CPE	Certificate of Proficiency in English (C2)
TOEFL	Test of English as a Foreign Language
LCCI	London Chamber of Commerce and Industry Examinations
ILEC	International Legal English Certificate
IELTS	International English Language Testing System
ALTE	Association of Language Testers in Europe
AERA	American Educational Research Association
APA	American Psychological Association
NCME	National Council on Measurement in Education (NCME)



# SADRŽAJ

PREDGOVOR .....	15
1. UVODNA RAZMATRANJA .....	17
1.1. Predmet i ciljevi istraživanja .....	17
1.2. Kratak pregled literature i dosadašnjih istraživanja .....	19
1.3. Organizacija daljeg izlaganja.....	22
2. PEDAGOŠKI PRISTUPI UČENJU I PODUČAVANJU GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA.....	25
2.1. Istorijski razvoj metoda u nastavi stranih jezika .....	25
2.1.1. Gramatičko-prevodni metod.....	27
2.1.2. Direktni metod.....	29
2.1.3. Audio-lingvalni metod.....	30
2.1.4. Kognitivni metod.....	32
2.1.5. Komunikativni metod.....	34
2.2. Savremeni pristupi gramatici u metodici nastave engleskog jezika.....	36
2.2.1. Usmerenost na formu i forme u nastavi engleskog jezika....	37
2.2.2. Podizanje svesti o značaju gramatike u nastavi engleskog jezika .....	40
2.3. Faktori koji utiču na nastavu gramatike .....	44
2.4. Deduktivni pristup podučavanju gramatike.....	50
2.5. Induktivni pristup podučavanju gramatike .....	54
2.5.1. Tehnike induktivnog pristupa .....	57
2.6. Glavna načela u nastavi engleskog jezika .....	64

<b>3. TESTIRANJE U NASTAVI ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1. Ciljevi testiranja stranih jezika .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1.1. Vrste testova i testiranja stranih jezika .....</b>	<b>70</b>
<b>3.1.2. Karakteristike jezičkog testa.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1.3. Tehnike testiranja stranog jezika .....</b>	<b>87</b>
<b>3.1.4. Faze procesa testiranja stranog jezika .....</b>	<b>91</b>
<b>3.2. Testiranje usmereno na norme i kriterijume .....</b>	<b>93</b>
<b>3.3. Standardi u oblasti testiranja stranog jezika: problemi i izazovi.....</b>	<b>96</b>
<b>3.4. Definicija gramatičkog znanja za potrebe testiranja.....</b>	<b>99</b>
<b>3.5. Testiranje gramatike engleskog jezika.....</b>	<b>101</b>
<b>3.5.1. Eksplisitno i implicitno testiranje gramatike engleskog jezika .....</b>	<b>102</b>
<b>3.5.2. Osnovni principi sastavljanja gramatičkog testa .....</b>	<b>106</b>
<b>3.5.3. Faze sastavljanja gramatičkog testa.....</b>	<b>108</b>
<b>3.5.4. Tipovi i karakteristike gramatičkih zadataka .....</b>	<b>111</b>
<b>3.5.4.1. Zadaci sa izborom odgovora .....</b>	<b>113</b>
<b>3.5.4.2. Zadaci sa ograničenom jezičkom produkcijom .....</b>	<b>114</b>
<b>3.5.4.3. Zadaci sa proširenom jezičkom produkcijom .....</b>	<b>115</b>
<b>4. EVROPSKI STANDARDI U NASTAVI I TESTIRANJU ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1. Zajednički evropski okvir za žive jezike – evropska dimenzija obrazovanja.....</b>	<b>117</b>
<b>4.2. Evropski jezički portfolio .....</b>	<b>124</b>
<b>4.3. Udruženje stručnjaka za jezičko testiranje u Evropi (ALTE).....</b>	<b>128</b>
<b>4.4. DIALANG – sistem kompjuterskog ocenjivanja jezičkog znanja .....</b>	<b>130</b>
<b>4.5. Međunarodno priznati ispiti engleskog kao stranog jezika .....</b>	<b>132</b>
<b>4.6. Testiranje znanja stranih jezika u Srbiji .....</b>	<b>134</b>
<b>4.6.1. Sadašnje stanje u nastavi engleskog jezika i potrebe za standardizacijom .....</b>	<b>135</b>
<b>4.6.2. Centri stranih jezika.....</b>	<b>138</b>

<b>5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE .....</b>	<b>141</b>
5.1. Cilj istraživanja.....	141
5.2. Metodologija istraživanja .....	144
5.3. Sastav ispitanika .....	146
5.3.1. Sastav ispitanika na nivou A2.....	147
5.3.2. Sastav ispitanika na nivou B1.....	149
5.3.3. Sastav ispitanika na nivou B2.....	151
5.4. Upitnici – prikaz i analiza rezultata.....	153
5.4.1. Upitnik za učenike na nivou A2 .....	153
5.4.2. Upitnik za učenike na nivou B1 .....	163
5.4.3. Upitnik za učenike na nivou B2 .....	171
5.4.4. Struktura upitnika za profesore engleskog jezika.....	179
5.5. Postupci određivanja standarda postignuća na testovima unutar Zajedničkog evropskog okvira .....	193
<b>6. KONSTRUKCIJA I ANALIZA TESTOVA.....</b>	<b>199</b>
6.1. Testiranje gramatike engleskog jezika na nivou A2 .....	199
6.1.1. Specifikacije testa .....	199
6.1.2. Usklađivanje testa sa Zajedničkim evropskim okvirom.....	203
6.1.3. Gramatički deskriptori i ilustracije modela zadataka .....	209
6.1.4. Predtestiranje .....	213
6.1.4.1. Merne karakteristike testa .....	214
6.1.4.2. Analiza rezultata predtestiranja .....	219
6.1.5. Glavno testiranje.....	226
6.2. Testiranje gramatike engleskog jezika na nivou B1 .....	228
6.2.1. Specifikacije testa .....	228
6.2.2. Usklađivanje testa sa Zajedničkim evropskim okvirom.....	232
6.2.3. Gramatički deskriptori i ilustracije modela zadataka .....	237
6.2.4. Predtestiranje .....	242
6.2.4.1. Merne karakteristike .....	242
6.2.4.2. Analiza rezultata predtestiranja .....	247

6.2.5. Glavno testiranje.....	250
6.3. Testiranje gramatike engleskog jezika na nivou B2 .....	253
6.3.1. Specifikacije testa .....	253
6.3.2. Usklađivanje testa sa Zajedničkim evropskim okvirom.....	257
6.3.3. Gramatički deskriptori i ilustracije modela zadataka .....	261
6.3.4. Predtestiranje .....	266
6.3.4.1. Merne karakteristike testa .....	267
6.3.4.2. Analiza rezultata predtestiranja.....	271
6.3.5. Glavno testiranje.....	275
7. ZAVRŠNA RAZMATRANJA .....	279
LITERATURA.....	287
IZVORI SA INTERNETA .....	299
DODATAK 1: Celovit prikaz globalne skale zajedničkih nivoa kompetencija i skale nivoa za samoocenjivanje.....	301
DODATAK 2: Prikaz prolaznosti kandidata iz kembričkih ESOL i francuskih DELF i DALF ispita .....	304
DODATAK 3: Molba upućena direktorima škola.....	306
DODATAK 4: Upitnik za učenike .....	307
DODATAK 5: Gramatički test A2 .....	310
DODATAK 6: Prikaz preseka gramatičkih struktura na ispitivanim nivoima.....	314
DODATAK 7: Repertoar komunikativnih funkcija na nivoima .....	325
DODATAK 8: Gramatički test B1 .....	327
DODATAK 9: Gramatički test B2 .....	335
DODATAK 10: Upitnik za profesore engleskog jezika.....	343

## PREDGOVOR

Pojava jezičkog dokumenta *Zajednički evropski okvir za žive jezike* (ZEI), jedne od najznačajnijih jezičkih tekovina koju je iznedrio Savet Evrope 2001. godine, uticala je na procvat evropskih istraživačkih projekata iz niza oblasti primenjene lingvistike – učenja i usvajanja jezika, jezičkog testiranja, metodike nastave stranih jezika, računarske i korpusne lingvistike, itd. Cilj istraživača koji rade na tim projektima i koji su pokrenuli brojne istraživačke teme i hipoteze jeste izrada iscrpnih lista deskriptora koji karakterišu svaki pojedinačni nivo jezičkih sposobnosti definisanih skalom ZEI i, shodno tome, izrada tipičnog profila učenika na svim referentnim jezičkim nivoima ZEI. Odabirom teme i pristupom za koji sam se opredelila da se njome bavim pokušala sam da se uključim i uklopim u evropski i širi okvir, a u vrednost toga što radim uverio me je i prof. dr Cyril Weir (University of Bedfordshire Centre for Research in English Language Learning and Assessment), jedan od vodećih svetskih stručnjaka iz oblasti jezičkog testiranja, kome sam veoma zahvalna. Susret s profesorom Weirom u Kembridžu 2008. godine omogućila je prof. dr Svetlana Kurteš, koja me je uvek podrila i profesionalno usmeravala, na čemu joj se i ovom prilikom najiskrenije zahvaljujem. Toplo zahvaljujem i prof. dr Naumu Dimitrijeviću na vrlo inspirativnom razgovoru u letu 2007. godine.

Veliku zahvalnost dugujem svim članovima Komisije za odbranu moje doktorske disertacije, koji su svojim primedbama i korisnim sugestijama doprineli da ova knjiga bude kvalitetnija. Duboko me je pogodio prerani odlazak moje drage koleginice doc. dr Biljane Milatović, članice Komisije. Ostavila je neizbrisiv trag u mom životu.

Prof. dr Predragu Novakovu, svom mentoru, dugujem veliku zahvalnost jer je doprineo da zainteresovanost za gramatički sistem engleskog jezika nikada ne ugasne. Neizmernu zahvalnost dugujem kolegi i prijatelju prof. dr Tvrtku Prćiću koji me je, osim svojim neprocenjivim stručnim savetima, stalno podsticao da idem napred i usavršavam se. Profesor Prćić me je naučio da radnom terapijom mogu uspešno da prevaziđem sve svoje lične i profesionalne nedaće, i da nikada ne posustanem. Veliku i iskrenu

zahvalnost dugujem prof. dr Ljiljani Subotić, bivšoj dekanici Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, koja je uvek verovala u mene. Profesorica Subotić mi je veliki uzor jer je postavljala standarde koje je samo trebalo održavati. Do kraja života će za mene biti veliki prijatelj i pedagog.

Moje istraživanje ne bi moglo biti sprovedeno da nisam imala saglasnost direktora škola u kojima je testiranje obavljen, pa se ovom prilikom svima njima iskreno zahvaljujem. Isto tako, veliku kolegijalnu zahvalnost dugujem svim profesorima engleskog jezika u školama i svojim kolegama na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji su mi omogućili da obavim predtestiranje i glavno testiranje na časovima engleskog jezika.

Neizmernu zahvalnost dugujem svom suprugu koji mi je bio izvor nepresušne podrške, bezgranične vere, strpljenja i tolerancije.

I moja porodica, iako fizički daleko, mislima je uvek bila uz mene i nikada nije dala da posustanem. I na tome sam im večno zahvalna.

U Novom Sadu, maja 2016.

# 1. UVODNA RAZMATRANJA

U prvom odeljku ovog poglavlja razmatraju se predmet i ciljevi istraživanja, a u drugom odeljku je dat kratak pregled literature i dosadašnjih istraživanja vezanih za ispitivanu problematiku. U trećem, poslednjem, odeljku opisana je organizacija daljeg izlaganja.

## 1.1. Predmet i ciljevi istraživanja

Knjiga *Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru* bavi se problematikom testiranja gramatičkih struktura na nivoima A2, B1 i B2 jezičkog znanja prema *Zajedničkom evropskom okviru* (u daljem tekstu ZEO). Budući da je gramatička kompetencija prema ZEO definisana prilično uopšteno i šturo cilj ovog rada jeste da se utvrdi šta su nivoi A2, B1 i B2 gramatičke kompetencije prema ZEO i da se odredi minimalno postignuće na testu koje to zadovoljava. Dakle, postavljen je cilj da se sastavi gramatički test na nivoima A2, B1 i B2 ponaosob koji će na valjan i pouzdan način meriti gramatičko znanje na ispitivanim nivoima. Isto tako, istraživanje ima za cilj da definiše gramatičke deskriptore čija formulacija treba da se zasniva na temelju reprezentativnog uzorka najfrekventnijih gramatičkih struktura na ispitivanim nivoima. Deskriptori bi, stoga, trebalo da predstavljaju ključne opise gramatičkih resursa prisutnih na nivoima A2, B1 i B2. U tu svrhu vodilo se računa da se daju univerzalni opisi, ekonomični i ujedno potpuni, koji bi na prikladan način prikazali aktiviranje određenih jezičkih sredstava za ostvarivanje željenih ciljeva ili komunikativnih zadataka na datim nivoima.

Prema ZEO gramatička kompetencija predstavlja sposobnost razumevanja i izražavanja značenja kroz prepoznavanje i tvorbu pravilnih rečenica prema određenim principima (ZEO 2003: 126). Tvorci ZEO smatraju opravdanim i korisnim identifikovanje gramatičke kompetencije kao jedne od komponenti komunikativne kompetencije. Da bi korisnik jezika na funkcionalno valjan način umeo da koristi i razume tipične rečenice datog jezika

potrebno je da praktično ovlada osnovnim gramatičkim strukturama toga jezika, od kojih, razumljivo, zavise bezbrojne varijacije upotrebe jezika. Za definisanje standarda postignuća unutar ZEO korišćen je poseban postupak koji nije iziskivao velika finansijska ulaganja i pristup velikom uzorku populacije.

Da bismo utvrdili šta su nivoi A2, B1 i B2 gramatičkih kompetencija kao i minimalno postignuće na testovima, za svaki ispitivanu nivo pažljivo je konstruisan po jedan gramatički test uz nastojanje da se zadovolje svi savremeni standardi testiranja i sve neophodne merne karakteristike testa. Sva tri testa su predtestirana na homogenom uzorku populacije, to jest ispitnicima koji su savladali nivo za koji se testiraju, nakon čega je urađeno glavno testiranje na heterogenom uzorku populacije – u odeljenjima dve osnovne škole, tri gimnazije i jedne srednje stručne škole.

U svim zadacima na sva tri testa gramatička građa se testirala u skladu s funkcionalnim pristupom koji posmatra jezik prema načinu na koji se upotrebljava u realnim situacijama i na osnovu toga što govornik njim saopštava. Drugim rečima, jezik se ne posmatra samo kroz prizmu gramatičke forme već i funkcija u komunikaciji. Iako se pojedine komunikativno-gramatičke funkcije provlače kroz sve testirane nivoe, one se ipak usložnjavaju s predviđenim leksičkim i gramatičkim sadržajima na svakom nivou, a pored toga se na svakom narednom, višem nivou dodaju neke nove funkcije koje nisu postojale na prethodnom, nižem nivou.

Svi testovi na ispitivanim nivoima pokrivaju reprezentativne uzorke gramatičke građe; uzorci su sačinjeni na osnovu preseka najfrekventnijih gramatičkih jedinica u najviše upotrebljavanim udžbenicima u nastavi engleskog jezika na našem području (ali i u Evropi i šire), kao i uvidom u važeće nastavne planove i programe. Presekom dobijene najfrekventnije gramatičke jedinice potom su klasifikovane prema gramatičkim kategorijama. Uporednom analizom utvrđeno je da se odabrana gramatička građa na svim nivoima u potpunosti podudara sa inventarom gramatičkih jedinica propisanih jezičkim specifikacijama nivoa A2, B1 i B2 Saveta Europe (van Ek i Trim 1991a, 1991b, 2001). Gramatička građa je gradirana prema predviđenom stepenu učenikove samostalnosti u operisanju jezičkim materijalom na nivoima A2, B1 i B2, čime je ispoštovan jedan od osnovnih metodičko-didaktičkih principa. Prilikom konstruisanja testova vodilo se računa da se maksimalno kontekstualizuju izborom odgovarajućih tehnika.

## 1.2. Kratak pregled literature i dosadašnjih istraživanja

Pre iznošenja teorijskih postavki od značaja za ovaj rad, potrebno je dati kraći pregled relevantne literature i istraživanja koja su se posredno ili neposredno bavila ovom problematikom. Međutim, sva saznanja do kojih se došlo u široj i užoj oblasti jezičkog testiranja, kojoj pripada razmatrana tema, biće detaljno izložena i objašnjena u narednim poglavljima.

Uopšteno uzevši, test predstavlja vrstu eksperimenta (budući da se namerno izaziva ispitivana pojava) ili standardizovanog postupka pomoću kojeg se izaziva određena aktivnost čiji se učinak meri i vrednuje. U nastojanju da se odredi u kojoj meri su učenici usvojili neko gradivo pristupiće se, kad god je to izvodljivo, direktnom ispitivanju tog gradiva kod samih učenika. Direktno ispitivanje u pedagoškom istraživanju se najčešće vrši testiranjem kojim se dolazi do spoznaja o rezultatu, učinku procesa učenja i podučavanja. Otuda su testiranje, učenje i podučavanje neraskidivo povezani pa je praktično nemoguće baviti se jednom bez uzimanja u obzir ostale oblasti.

Od izlaska pionirskog dela Roberta Lada *Language Testing* (1961) disciplina jezičkog testiranja, s posebnim naglaskom na testiranje drugog ili stranog jezika, znatno je uznapredovala i doživela velike promene i razvoj. Alderson (1991) raspravlja o životu i raznovrsnoj aktivnosti na polju proučavanja teorije testiranja, izrade i primene jezičkih testova i daje primere promena koje su se desile od 1980. do 1990. godine. Prodori na polju testiranja stranih jezika u poslednjih tridesetak godina ogledaju se u trima aspektima: 1) razvoju teorijskog stanovišta prema kojem je jezička sposobnost višekomponentna i koje sagledava uticaj metoda testiranja na učinak na testu, 2) primeni sofistiranijih merenja i statističkih instrumenata, i 3) razvoju „komunikativnih jezičkih testova” koji obuhvataju principe „komunikativnog” testiranja stranog jezika. (Više reči o tim aspektima biće u Poglavlju 3)

Mnoge istraživačke studije koje su značajne za širi teorijski okvir našeg istraživanja (J. B. Carroll 1980; Canale i Swain 1980; Dimitrijević 1986; Bachman 1990; Skehan 1988, 1989, 1991; Weir 1990, 1993; Alderson 1991, 1998a, 1998b; Bachman i Palmer 1996) raspravljaju o opštim principima testiranja i nude valjane, koherentne, dobro empirijski utemeljene modele jezičkog znanja, proizašle iz potrebe sastavljača testova da razviju teorijske konstrukte određene oblasti koju žele da mere. Ono što je zajedničko svim navedenim studijama jeste stav da komunikativno testiranje treba da obuhvati ne samo učenikovo znanje o stranom jeziku i znanje kako da ga upotrebi (što

predstavlja kompetenciju), već do koje mere učenik ume da pokaže to znanje u smislenoj komunikacionoj situaciji (što predstavlja performansu). Dakle, testiranje jezika treba da ide u pravcu merenja realne upotrebe jezika. Najbolji komunikativni model kojem jezički testovi treba da teže jeste model Canale i Swain (1980) prema kojem se komunikativna kompetencija sastoji od gramatičke, sociolingvističke, diskursne i strateške. Kasnih 80-ih 20. veka Bachman (1990) je predstavio svoje sveobuhvatno viđenje komunikativne jezičke sposobnosti, koje se, razumljivo, nadovezuje na rad Canale i Swain. Prema Bachmanu komunikativna jezička sposobnost predstavlja jezičku sposobnost ili kompetenciju kombinovanu sa sposobnošću da se kompetencija praktično upotrebi u prikladnoj jezičkoj situaciji. Model jezičke sposobnosti je, dakle, od velike važnosti za svakog autora testa jer pruža osnovu za definisanje oblasti kompetencije koja se meri. A jasna ideja o tome šta se meri je preduslov za donošenje odluke da li je test valjan ili nije.

Uprkos tome što se dosta raspravljalo o prirodi jezičkog znanja, testiranju jezičkih veština, karakteristikama jezičkog testa (naročito pouzdanoći i autentičnosti) i brojnim statističkim postupcima za ispitivanje podataka, malo toga je rečeno o testiranju gramatičkog znanja. Purpura u svom delu *Assessing Grammar* (2004) skreće pažnju na neophodnost implicitnog i eksplicitnog testiranja gramatike i nudi model gramatičkog znanja koje uključuje i gramatičku formu i značenje (tj. komunikativne ciljeve – jezičke funkcije) na rečeničnom i diskursnom nivou i koje, kao takvo, služi za konstrukciju testa i validaciju (Purpura 2004: 45). Purpura je ipak svestan da je nekada nemoguće uočiti tačne granice između forme i značenja, pa bi ovakav opis za one koji žele jasna i nedvosmislena razgraničenja mogao da predstavlja problem. Na osnovu dugogodišnjeg iskustva u predavanju engleskog kao stranog jezika Purpura je spoznao da pojedini učenici nalaze da je forma određenih gramatičkih struktura izazovnija od značenja, dok je kod drugih gramatičkih struktura značenje teže. Sve u svemu, on je pokušao da dočara koliko važnu ulogu gramatika igra u učenju, podučavanju i testiranju stranog jezika. U prilog toj činjenici on konstataže da mnogi profesori stranih jezika i istraživači u oblasti usvajanja stranog jezika nikada nisu oduštali od testiranja gramatike (2004: 273). Štaviše, i mnogi testovi engleskog kao stranog jezika poput *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *First Certificate in English* (FCE), *Certificate in Advanced English* (CAE), *Certificate of Proficiency in English* (CPE), širom sveta poznati i priznati, u svojim baterijama testova sadrže podtest eksplicitnog gramatičkog znanja.

Purpura otuda zaključuje da jezički stručnjaci ne treba da propisuju kako najbolje treba da se meri gramatičko znanje, već da omoguće da se odabere tehnika koja najviše odgovara svrsi testiranja.

Uz oslanjanje na Purpurin praktični okvir, čvrsto utemeljenim u istraživanju i teoriji, polazišnu tačku i zapravo bazu za operacionalizaciju cilja istraživanja – testiranje gramatičkog znanja – predstavlja *Zajednički evropski okvir za žive jezike* (ZE), koji je iznedrio Savet Evrope (2001) posle više decenija rada u oblasti metodologije i planiranja nastave jezika. ZE definiše šest nivoa jezičkih kompetencija koji mogu da se koriste kao indikatori napredovanja u procesu učenja jezika (O ZE će detaljno biti reči u Poglavljima 4, 5 i 6). Naime, ideja o standardima ili nivoima jezičkog znanja datira još od sedamdesetih godina dvadesetog veka, preciznije 1975. godine – od izlaska publikacije Saveta Evrope *The Threshold Level* (van Ek 1975) kojim se za engleski kao strani jezik definije *Prag znanja* kao jezički minimum, gramatički i leksički, potreban za komunikativnu kompetenciju u elementarnoj komunikacionoj situaciji. Međutim, ta ideja je dobila snažan impuls pojavom ZE kojim su postavljeni standardi za učenje, podučavanje i evaluaciju stranih jezika u najraznovrsnijim obrazovnim kontekstima u Evropi i šire. ZE je značajan zbog sve izraženije potrebe za formalnim prepoznavanjem, međunarodnim priznavanjem sertifikata/diploma u Evropi kako bi se obezbedila nesmetana pokretljivost studenata i zaposlenih. Međunarodna uporedivost sertifikata u doba evropskih integracija je postala ekonomski i obrazovni imperativ, pogotovo nakon donošenja Bolonjske deklaracije (1999), a dostupnost okvira – transparentnog i nezavisnog – kakav je ZE posebno je važna kako bi se uspostavio zajednički referentni okvir i, prema tome, poređenje jezičkih kvalifikacija.

Alderson (2001: 220) navodi da je ZE posebno relevantan za zemlje istočne i centralne Evrope koje su u procesu revidiranja načina procene jezičkog znanja učenika i usklađivanja sa ZE kako bi ti reformisani ispit/ testovi bili međunarodno priznati. Mnogi međunarodno priznati ispit, poput nemačkog *TestDaF*, italijanskog *CELI*, francuskog *DELF* i *DALF*, britanskih *Cambridge ESOL* ispita i dr., usklađeni su sa ZE tako što su nivoi jezičkih kompetencija u direktnoj korelaciji s testovima/ispitima. Usklađivanje sa ZE podrazumeva opsežna kvantitativna i kvalitativna empirijska istraživanja i probna testiranja na velikim populacijama učenika. Prilikom usklađivanja testa ili ispita sa ZE veoma bitna odluka koja se donosi, bez obzira da li test obuhvata jedan ili više nivoa, tiče se činjenice da li je učenik/ kandidat dostigao određeni ZE nivo ili nije. Ta odluka uključuje određiva-

nje graničnog broja poena (eng. *cut score*) koji definiše standard postignuća (eng. *performance standard*). Određivanje graničnog broja poena koji odgovara opisu postignuća, odnosno određivanje standarda postignuća jedna je od najvažnijih i ujedno najmanje shvaćenih oblasti iz teorije testiranja i psihometrije (Reckase 2009: 13; Jones 2009: 35). Metode pomoću kojih se određuju standardi postignuća svrstavaju se u dve kategorije: a) metode koje su usmerene na sam test (eng. *test-centred methods*) i b) metode koje su usmerene na kandidate (eng. *examinee-centred methods*); međutim, u praksi se ova dva pristupa često kombinuju ili modifikuju.

O prednostima i nedostacima metoda i njihovim modifikacijama u praksi govori se u sledećim studijama: Livingston and Zieky (1982), Kaf-tandjieva (2004), Cizek (2006), Näström i Nyström (2008), Zieky et al. (2008), Manual, Council of Europe (2009), Reckase (2009), Jones (2009), Papageorgiou (2010), koje su predmet razmatranja u Poglavlju 5. Iako su navedene studije predstavljale polazište za sticanje uvida u moguće postupke određivanja standarda postignuća, za potrebe empirijskog istraživanja utvrđen je efikasniji postupak koji ne podrazumeva velike ljudske i materijalne resurse, što je inače slučaj s pojedinim metodama. Razlog zbog kojeg je odlučeno da se iznade praktičniji postupak jeste taj što nije bilo potrebno vršiti posebne kalibracije budući da je probno testiranje obavljeno na homogenom uzorku, dakle na populaciji učenika čiji je nivo jezičkog znanja već bio određen. Ovakav postupak je veoma praktičan jer može da bude dostupan nastavnicima, kao i metodičarima-praktičarima i istraživačima koji na raspolaganju nemaju sredstva da testiraju nekoliko hiljada kandidata, a ni da obezbede panel jezičkih stručnjaka za svoje istraživanje. S obzirom na predmet ispitivanja i postavljene ciljeve, kao i način na koje je ono izvršeno, ova knjiga može da posluži kao demonstracija postupka kako da se dobiju sasvim zadovoljavajući rezultati uz mala finansijska ulaganja i relativno skroman pristup kandidatima.

### **1.3. Organizacija daljeg izlaganja**

Ova knjiga sastoji se od sedam poglavlja, podeljenih na kraće odeljke.

U prvom poglavlju, pod nazivom *Uvodna razmatranja*, razmatraju se predmet i ciljevi istraživanja, nakon čega je dat kratak pregled relevantne literature i dosadašnjih istraživanja u ispitivanoj oblasti, čime se nagove-

štava bogat teorijski aparat na kome se istraživanje zasniva. U poslednjem, trećem, odeljku daje se pregled organizacije daljeg izlaganja.

Drugo poglavlje, pod nazivom *Pedagoški pristupi učenju i podučavanju gramatike engleskog jezika*, posvećeno je pedagoškim pristupima učenju i podučavanju gramatike engleskog jezika kako bi se bolje shvatila uloga koju gramatika ima danas – u savremenoj nastavi stranih jezika. Prvi odeljak u ovom poglavlju bavi se istorijskim razvojem nastave gramatike u okviru nastavnih metoda u metodici nastave stranih jezika, a u drugom se daje pregled savremenih istraživanja u oblasti usvajanja stranih jezika koja su uticala na novu ulogu i tretman gramatike u nastavi stranih jezika. Nakon toga, sledi opis faktora koji utiču na nastavu gramatike. Četvrti i peti odeljak usredsređuju se na dva najznačajnija, sveprisutna pristupa podučavanju gramatike – deuktivni i induktivni pristup, ponaosob. U šestom, poslednjem, odeljku iznose se glavna načela u vezi s nastavom gramatike engleskog i stranih jezika, uopšteno govoreći, ukazujući da je gramatika neodvojivi deo jezičke nastave koji pomaže bržem i efikasnijem usvajanju stranih jezika.

Treće poglavlje, pod nazivom *Testiranje u nastavi engleskog kao stranog jezika*, bavi se teorijom i praksom testiranja stranih jezika, s posebnim naglaskom na testiranje gramatike engleskog kao stranog jezika. Prvi odeljak, koji se sastoji od četiri pododeljka, nudi detaljan prikaz ciljeva testiranja stranog jezika. U pripadajućim pododeljcima razmatraju se vrste testova i testiranja stranih jezika, karakteristike testa, tehnike i faze procesa testiranja. Drugi odeljak sagledava praksu testiranja koja je usmerena na norme i kriterijume, a treći probleme i izazove u vezi sa standardima u oblasti testiranja stranog jezika. Četvrti odeljak posvećen je definisanju gramatičkog znanja za potrebe testiranja, nakon čega se, u petom odeljku, sagledava testiranje gramatike engleskog jezika. U pododeljcima koji sačinjavaju peti odeljak, raspravlja se o eksplicitnom i implicitnom testiranju gramatike engleskog jezika, osnovnim principima sastavljanja gramatičkog testa, fazama sastavljanja testa i tipovima i karakteristikama gramatičkih zadataka.

U četvrtom poglavlju, pod nazivom *Evropski standardi u nastavi i testiranju engleskog kao stranog jezika*, izlažu se relevantne evropske konцепције i dokumenta od značaja za nastavu i testiranje stranih jezika. Nai-me, na samom početku ovog poglavlja dat je prikaz značajnog evropskog jezičkog dokumenta *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike*, na kome se zasniva izvršeno empirijsko istraživanje. Drugi odeljak opisuje *Evropski jezički portfolio* – drugi po važnosti evropski dokument koji je iznedrio Sa-

vet Evrope, a treći odeljak je posvećen ALTE-u (eng. *Association of Language Testers in Europe*), vodećem akreditovanom telu za standardizaciju testiranja stranih jezika tj. evaluaciju i izdavanje diploma o znanju stranih jezika u Evropi. U četvrtom odeljku sagledava se uloga i značaj DIALANG kompjuterskog ocenjivanja jezičkog znanja, a u petom je dat kratak pregled međunarodno priznatih ispita engleskog kao stranog jezika. U šestom i ujedno poslednjem odeljku iznose se zapažanja u vezi sa standardizovanim testovima i testiranjem znanja stranih jezika u Srbiji danas.

Peto poglavlje, pod nazivom *Empirijsko istraživanje*, opisuje empirijsko istraživanje sprovedeno u svrhu ove studije. Na samom početku poglavlja objašnjava se cilj istraživanja, nakon čega sledi detaljan opis metodologije istraživanja i, potom, sastav ispitanika. U četvrtom odeljku data je analiza upitnika za učenike, koji je isti za učenike na svim ispitivanim nivoima, kao i struktura i prikaz rezultata upitnika namenjenog profesorima engleskog jezika kod kojih su testiranja sprovedena. U poslednjem, petom, odeljku, detaljno se razmatraju postupci određivanja standarda postignuća na testovima unutar ZEO i objašnjava postupak primenjen za potrebe istraživanja.

Šesto, najobimnije, poglavlje, pod nazivom *Konstrukcija i analiza testova na ispitivanim nivoima*, posvećeno je testiranju gramatičkog znanja na jezičkim nivoima A2, B1 i B2. U prvom odeljku ovog poglavlja detaljno su opisane specifikacije gramatičkog testa na nivou A2, njegovo usklađivanje sa ZEO, potom sledi definisanje gramatičkih deskriptora i ilustracije modela zadatka, te probno testiranje da bi se utvrdio kvalitet testa, tj. neophodne merne karakteristike testa. Zatim sledi glavno testiranje na određenom uzorku populacije i, shodno tome, prikaz i tumačenje dobijenih rezultata. Drugi i treći odeljak poglavlja posvećeni su testiranju gramatičkog znanja na nivoima B1 i B2, ponaosob. U njihovim pripadajućim pododeljcima detaljno je opisana metodologija istraživanja, sprovedenog na isti način kao i u prethodnom odeljku.

Poslednje, sedmo, poglavlje, pod nazivom *Završna razmatranja*, obuhvata zaključna razmatranja koja su proistekla iz sprovedenih istraživanja, kao i konkretne predloge u vezi s primenom testova gramatičkog znanja u nastavi stranih jezika. Na kraju je dat prikaz zapažanja o perspektivama ispitivane oblasti u budućim istraživačkim projektima.

Nakon ovih poglavlja slede *Literatura* i deset *Dodataka*.

## **2. PEDAGOŠKI PRISTUPI UČENJU I PODUČAVANJU GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA**

U drugom poglavlju knjige biće razmatrani pedagoški pristupi učenju i podučavanju gramatike engleskog jezika kako bi se bolje osvetlila uloga koju gramatika ima danas – u savremenoj nastavi stranih jezika. Prvi odeljak bavi se istorijskim razvojem nastave gramatike u okviru nastavnih metoda u metodici nastave stranih jezika, a u drugom se daje pregled savremenih istraživanja u oblasti usvajanja stranih jezika koja su uticala na novu ulogu i tretman gramatike u nastavi stranih jezika. Treći odeljak govori o faktorima koji utiču na nastavu gramatike. Četvrti i peti odeljak usredsređuju se na dva najznačajnija pristupa podučavanju gramatike – deduktivni i induktivni pristup ponaosob. U šestom, poslednjem, odeljku iznose se glavna načela u vezi s nastavom gramatike engleskog i stranih jezika, uopšteno govoreći.

### **2.1. Istoriski razvoj metoda u nastavi stranih jezika**

Pristup gramatičkom gradivu oduvek je zaokupljaо pažnju metodičara nastave stranih jezika. U toku mnogih decenija, pa i vekova, nastava stranih jezika izjednačavana je sa učenjem gramatike. Zbog tog pogrešnog odnosa prema gramatici u okviru nastave stranih jezika stvoren je negativan stav prema gramatici, pa i razne zablude o tome kakva je uloga gramatike, kakvo mesto ona treba da ima u nastavi jezika. Pod terminom gramatika misli se na pedagošku gramatiku koja se predaje u školama kao deo nastave stranog jezika. Drugim rečima, ona obuhvata gramatičku građu koja je potrebna da bi se na određenom nivou nastavnog procesa i u okviru nastavnih ciljeva postigao određen stepen jezičke kompetencije. Pedagoška gramatika počiva na dostignućima savremene lingvistike (i, naravno, drugih disciplina primenjene lingvistike), na njenim podacima o strukturi, značenju i funkciji jezičkih jedinica i području njihove primene.

Uloga gramatike u savladavanju stranog jezika u toku istorijskog razvoja nastave stranih jezika bila je različita – precenjivana i potcenjivana.

Danas, kada je nastavni cilj postizanje komunikativne kompetencije, uloga gramatike je važna i nezamenljiva. Ona je sredstvo za postizanje jezičke kompetencije koja je, s druge strane, uslov za realizaciju komunikativne kompetencije. Gramatičko znanje predstavlja bitan uslov za recepciju i produkciju jezičkog iskaza na stranom jeziku. Stoga se besmislenim smatraju pitanja (koja se i danas neretko čuju) tipa da li se strani jezik može naučiti bez gramatike. U današnjoj nastavi stranih jezika, ne bi se smela postavljati dilema da li obradivati i uvežbavati gramatičko gradivo zbog toga što komuniciranje na stranom jeziku prepostavlja poznavanje minimuma gramatičkih pojava svojstvenih stranom jeziku. Drugačije rečeno, bez postojanja određenog kvantuma gramatičkih znanja u svesti učenika, ne može se govoriti o učenikovoj sposobnosti za uspešno učešće u komunikaciji, niti o postojanju pouzdane osnove za dalje savladavanje stranog jezika. Gramatika igra značajnu ulogu u saopštavanju ali i tumačenju poruke. Ako učenik ne poznaje dobro određene kombinacije svojstvene stranom jeziku, on će slabo razumeti govor na stranom jeziku, neće moći tečno da govorи, da ispravno razume pročitani tekst, a ni da piše na stranom jeziku.

Međutim, oduvek je bilo i biće suprotstavljenih stavova o mestu i ulozi gramatike u nastavi jezika, pa tako nailazimo na izjavu Penny Ur, autorke knjige *Grammar Practice Activities* (1988) (navedeno u Thornbury 1999: 14) koja kaže „da nema sumnje da je implicitno ili eksplisitno znanje gramatičkih pravila bitno za ovladavanje jezikom”.<sup>1</sup> Na isti način, Tom Hutchinson (navedeno u Thornbury 1999: 14), pisac mnogih udžbenika engleskog jezika kao stranog, objašnjava da je „solidno poznavanje gramatike neophodno da bi učenici kreativno upotrebljavali engleski jezik”.<sup>2</sup> Nasuprot njima, primjenjeni lingvista Stephen Krashen (navedeno u Thornbury 1999: 14) tvrdi da “efekti nastave gramatike ... deluju kao sporedni i krhki”.<sup>3</sup> I pored razmimoilaženja u stavovima prema značaju gramatike u procesu učenja stranih jezika, ne može da se prenebregne činjenica da pravila vladaju upotrebom jezika, i to pravila koja izvorni govornik oseća intuitivno, a koja učenik stranog jezika treba da usvoji. Dakle, gramatika se ne sme zapostaviti i dileme ne treba da se odnose na to da li ili ne obradivati i uvežbavati gramatičko gradivo, već kako to činiti

---

<sup>1</sup> “There is no doubt that a knowledge – implicit or explicit – of grammatical rules is essential for the mastery of a language.”

<sup>2</sup> “A sound knowledge of grammar is essential if pupils are going to use English creatively.”

<sup>3</sup> “The effects of grammar teaching ... appear to be peripheral and fragile.”

da bi ciljevi nastave bili najefikasnije i najpotpunije ostvareni u predviđenim vremenskim okvirima, i da bi se učenici osposobili za fleksibilno služenje stranim jezikom kao sredstvom komuniciranja.

Da bi se shvatila sadašnja uloga gramatike u nastavi stranih jezika potrebno je objasniti kakav je bio odnos prema gramatičkom gradivu u okviru različitih metoda. Sa razvojem metodike nastave stranih jezika kao naučne discipline i uvođenjem različitih metoda učenja stranih jezika, menjalo se i mesto gramatike u nastavi. Ono je u različitim periodima bilo u manjoj ili većoj meri zastupljeno, a različiti metodi takođe su doneli i različit pristup nastavi gramatike stranog jezika. U nastavku sledi hronološki pregled razvoja nastave gramatike u okviru metodike nastave stranih jezika.

### *2.1.1. Gramatičko-prevodni metod*

Gramatičko-prevodni metod je najstariji i najduže primenjivan metod u nastavi stranih jezika. Nastao je krajem 18. veka i u manjoj ili većoj meri dominirao je sve do 60-ih godina 20. veka. U okviru ovog metoda strani jezik se sagledavao kao sistem pravila, a usvajanje jezika kao intelektualna aktivnost koja uključuje učenje i memorisanje tih pravila i njihovo povezivanje i upoređivanje s pravilima maternjeg jezika. Učenje gramatike postovećivalo se sa pamćenjem definicija, uopštavanja i pravila o pojedinim jezičkim pojavnama. Poznavanje gramatičkih pravila uzimalo se kao potvrda da učenik poznaje jezičke zakonitosti, i smatralo se da učenik koji ispravno reprodukuje gramatička pravila zapravo zna jezičko gradivo i otuda ume da se služi stranim jezikom.

Budući da se manje-više svaki metod u nastavi stranih jezika implicitno ili eksplisitno oslanja na određenu lingvističku teoriju i teoriju učenja, to važi i za gramatičko-prevodni metod. On se implicitno zasniva na tradicionalnoj gramatičkoj teoriji kojoj je uzor latinski jezik i njegova gramatika, a ta gramatika je stvorena na osnovu pisanih jezika sačuvanog u pisanim izvorima (dokumentima, književnim i naučnim delima, itd.), a ne na osnovu proučavanja živog govora. Otuda se u ovom metodu velika pažnja posvećivala pisanoj reči, čitanju (uglavnom književnih dela) i pisanju, a zanemarivao se produktivni aspekt jezika – govor i razumevanje govora (Rivers 1981: 15). Tipičan čas podrazumevao je predstavljanje pravila upotrebe određene gramatičke jedinice, ilustrovanje primene ovih pravila adekvatnim književnim tekstrom, i potom uvežbavanje pisanjem rečenica

i prevodenjem na maternji jezik. Gramatička materija se, dakle, predavala deduktivnim putem (pravilo-primer-vežba). Uz tekst se obično davala lista nepoznatih reči sa prevodom na maternji jezik. Verovalo se da poznavanje pravila i velikog broja reči dovodi do osposobljavanja učenika za upotrebu stranog jezika budući da su dobro savladali dva osnovna elementa stranog jezika: gramatička pravila i leksiku.

Komunikacija na času odvijala se na maternjem jeziku, te nastavnik stranog jezika nije morao da bude i dobar govornik tog jezika. U ovom metodu, uopšteno govoreći, uloga nastavnika veoma je pojednostavljena i olakšana, pa je to jedan od razloga što je metod imao mnogo pristalica i što je dugo dominirao u nastavi stranih jezika. Insistiranje na gramatičkim formama i njihovom mehaničkom uvežbavanju uz zapostavljanje značenja tih formi i njihovih funkcija u komunikaciji više je doprinosilo učenju o jeziku, nego njegovom usvajanju odnosno razvoju komunikativne kompetencije kod učenika. Gramatika je, dakle, bila cilj podučavanja a ne sredstvo pomoću koga bi se učenici osposobljavali za uspešno savladavanje stranog jezika. To je, svakako, krajnost koja nužno mora da ima više štetnih posledica po opštu metodičku orijentaciju nastave, barem sa stanovišta cilja koji se danas postavlja nastavi stranih jezika.

Međutim, uprkos brojnim kritikama kojima je ovaj metod bio izložen naročito u drugoj polovini 20. veka, on se i danas sporadično koristi kao pomoćna strategija u nastavi. U stvari, ovaj metod može dati izvesne rezultate samo ako je cilj nastave sticanje receptivnog znanja jezika (čitanje i razumevanje pročitanog teksta) ili znanje o jeziku. Među retkim lingvistima koji su spremni da u svetu savremenih pristupa nastavi priznaju i određene kvalitete ovog metoda jeste Stern (1983: 455), koji ističe nekoliko prednosti ovog metoda i načina rada. On smatra da je maternji jezik, kao referentni sistem, veoma bitan u procesu usvajanja stranog jezika, pogotovo u ranoj fazi, kao i da kod nekih učenika razumevanje gramatičkog sistema jezika koji se usvaja u velikoj meri olakšava sam proces usvajanja jezika. Isto tako, Stern ovaj metod smatra lako primenljivim.

Uprkos svemu, učenici su po ovom metodu sticali solidno znanje o jeziku, ili, u najboljem slučaju, pasivno znanje – razumevanje pisanog jezika. O mogućnostima aktivnog korišćenja jezika nije se moglo ni govoriti, pa je zato cilj ovog metoda nedovoljan za potrebe savremenog čoveka i savremene komunikacije.

### 2.1.2. Direktni metod

Direktni metod se razvio krajem 19. i početkom 20. veka kao reakcija na gramatičko-prevodni metod koji nije mogao da zadovolji potrebe svog vremena, odnosno zahtev da se učenici sposobne za aktivnu upotrebu stranog jezika. Osnovni cilj direktnog metoda je praktičan, a to je razvijanje sposobnosti govora na stranom jeziku. Glavna karakteristika ovog metoda jeste izvođenje nastave isključivo na stranom jeziku, bez prevodenja. S obzirom da se govorni jezik stavlja u prvi plan, velika pažnja se poklanja pravilnom izgovoru. Nastava čitanja se uvodi kasnije, kada se postigne dobar izgovor, a pisanje sledi tek nakon što učenici solidno savladaju čitanje. Nepoznate reči su se objašnjavale na stranom jeziku pomoću sinonima, parafraza i demonstracija značenja.

Zagovornici ovog metoda isticali su da se u maternjem jeziku gramatika usvaja nesvesno, bez formulisanja i svesnog učenja gramatičkih pravila, pa su smatrali da se na sličan način može usvajati i u nastavi stranih jezika. Tako se gramatika podučavala induktivnim putem (kroz primere), bez eksplisitnog isticanja pravila, tj. njihovog formulisanja i objašnjavanja, i uz stalno vežbanje i neprekidnu govornu praksu. Usvajanje gramatičke građe izvodilo se isključivo posredstvom mehaničkih vežbi, tj. drilovanjem (eng. *drill*). Mehaničko uvežbavanje je, dakle, podrazumevalo ponavljanje stalno istih konstrukcija u improvizovanim jezičkim situacijama, sposobljavajući tako učenike za reprodukovanje onih rečenica, fraza, gramatičkih kategorija koje su memorisane kroz mnogobrojna ponavljanja. Na taj način, oslanjajući se na mehaničko uvežbavanje – ponavljanje i pamćenje istog jezičkog materijala, učenici se ne usmeravaju ka samostalnom jezičkom izražavanju, ma kako elementarnom, npr.

Teacher: "Class, are we looking at a map of Italy?"

Class: "No! No, we aren't looking at a map of Italy."

Teacher: "Are we looking at a map of the United States?"

Class: "Yes. We are looking at a map of the United States."

Teacher: "What is the ocean on the West Coast?"

Class: "The ocean on the West Coast is the Pacific."

(Larsen-Freeman 1986: 20)

Nakon prezentacije nastavne građe učenicima se postavlja veći broj pitanja vezanih za datu temu i od njih se očekuje da odgovore punom rečenicom.

nicom, a zatim da jedni drugima postavljaju ista pitanja i potom slična – na osnovu zadatog modela i sa upotrebom drugačijih leksičkih jedinica, ali istih gramatičkih konstrukcija. Kod učenika se ne razvija sposobnost samostalnog izražavanja, pa se oni teško snalaze u bilo kojoj situaciji kada treba nešto da kažu ili pitaju, ukoliko to nisu prethodno uvežbali.

U poređenju s gramatičko-prevodnim metodom, direktni metod se može smatrati naprednjim zahvaljujući, pre svega, sistematičnom prilazu jezičkoj građi, usmenoj upotrebi jezika (kroz pravilan izgovor i sistem jednojezičkih vežbi), kao i razradi različitih metodskeh postupaka. Međutim, postojali su određeni nedostaci koje su metodičari pokušali da prevaziđu kombinovanjem metoda, odnosno stvaranjem varijanti direktne metode. Jedan od tih nedostataka tiče se poistovećivanja usvajanja maternjeg i stranog jezika: postoje izvesne razlike u uslovima usvajanja maternjeg i stranog jezika koje se ne smeju zanemariti ako se želi odabratи ispravna metodička orijentacija. Te razlike ne dopuštaju da se metod usvajanja maternjeg jezika mehanički prenosi i na učenje stranog. Ovakvim pristupom se zapostavlja svesno, kognitivno učenje gramatičkih zakonitosti stranog jezika.

Nadalje, potpuno isključivanje maternjeg jezika ponekad je bilo pričinjeno komplikovano i oduzimalo previše vremena, a istovremeno je ostavljalo mogućnost da učenici pogrešno razumeju određene jezičke zakonitosti. Konačno, principi direktnog metoda postavljali su visoke zahteve u pogledu nastavnikovog znanja stranog jezika i stručne spreme, opštepedagoške i metodičke. Broj nastavnika čiji je nivo komunikativne kompetencije bio jednak kompetenciji izvornih govornika bio je relativno mali, tako da je primena ovog metoda nekada bila teško izvodljiva.

S obzirom da principi direktnog metoda nisu doveli do željenih rezultata, tragalo se za novim principima i efikasnijim načinima rada koji će imati veću mogućnost primene, o čemu će više reći biti u narednom odeljku.

### **2.1.3. *Audio-lingvalni metod***

Nastao krajem četrdesetih, a dominantan pedesetih i šezdesetih godina 20. veka, audio-lingvalni metod je našao potporu u deskriptivnoj i strukturalnoj lingvistici i biheviorističkoj psihologiji. Rezultati istraživanja iz domena ponašanja životinja prenošeni su u oblast usvajanja stranih jezika, koje se posmatra kao proces formiranja navika i odgovora na određeni podsticaj. U centru interesovanja audio-lingvalnog metoda jeste govor i razu-

mevanje govora, pa je otuda redosled usvajanja jezičkih veština gradiran i počinje od slušanja, govora, čitanja do konačno pisanja. Velika pažnja se poklanja pravilnom izgovoru učenika, a gramatička i leksička građa se gradiraju (ograničeni su na početnim nivoima učenja).

Umesto objašnjavanja gramatičkih zakonitosti insistira se na formiranju navika i automatizovanih jezičkih reakcija pomoću velikog broja vežbi mehaničkog karaktera, tj. drilova. Osnovne tehnike koje se primenjuju u nastavnom procesu jesu dijalozi i dril. Drugim rečima, osnovna tehnika učenja svodi se na oponašanje predočenog rečeničnog modela sve do njegovog konačanog usvajanja. Jezik se usvaja kroz govorne situacije u kojima se učenici podstiču da daju tačne odgovore na usmene podsticaje. Odgovori treba da budu uvežbani do automatske upotrebe. Lekcije počinju dijalogom koji učenici slušaju a zatim ponavljaju, individualno i horski. Reči, fraze i strukture iz dijaloga služe kao osnova za različite vrste mehaničkih vežbi ili uvežbavanje modela (eng. *pattern practice*), kao što su supstitucije, transformacije i vežbe tipa pitanje-odgovor. Tako se u vežbama supstitucije od učenika očekuje da jednu jezičku jedinicu koja je obrađena u dijalogu (leksičku ili gramatičku) zamene jezičkom jedinicom istog tipa: npr. nastavnik izgovara rečenicu iz teksta *I am going to the post office* i napiše na tabli zamenicu *she*, očekujući da učenici formiraju rečenicu *She is going to the post office* (Larsen-Freeman 1986: 36). U vežbama transformacije zadatak učenika je da, recimo, od potvrđne naprave upitnu rečenicu. U vežbama pitanja i odgovora od učenika se očekuje da na postavljeno pitanje daju automatski odgovor, na osnovu modela iz obrađenog dijaloga. Obrasci koji se mehanički uvežbavaju ne objašnjavaju se prethodno učenicima. Nastavnik ih na stranom jeziku objašnjava tek onda kada su učenici mehanički usvojili obrasce.

Audio-lingvalni metod, kao modifikacija direktnog metoda, nije se pokazao naročito efikasnim, pa je početkom 70-ih doživeo ozbiljne kritike. Osnovna zamerka upućena na račun ovog metoda odnosi se na insistiranje da se jezik uči pamćenjem dijaloga i jezičkih obrazaca, što je nerealno budući da je proces usvajanja stranog jezika znatno složeniji od pukog ponavljanja i učenja napamet. Mehaničko uvežbavanje struktura veoma je monotono i za nastavnika i za učenike, i nadasve frustrirajuće za učenike jer učenici treba da razumeju ono što uče.

Posle očiglednog neuspeha i kritike koju je doživela, bihevioristička psihologija je počela postepeno da ustupa mesto kognitivnoj psihologiji,

koja ne prihvata gledište da se učenje jezika obavlja putem podsticaja i odgovora, oponašanjem i mehaničkim vežbanjima. Pod uticajem kognitivne psihologije, s jedne strane, i transformaciono-generativne gramatike s druge, stvara se kognitivni metod čije se postavke veoma razlikuju od principa audio-lingvalnog metoda. Time će se bliže baviti naredni odeljak.

#### *2.1.4. Kognitivni metod*

Kognitivni metod je nastao 60-ih godina 20. veka, a počiva na postavkama teorije učenja kognitivne psihologije i transformaciono-generativne gramatike Noama Chomskog i njegovih sledbenika. Osnovna ideja ovog metoda jeste da se u nastavi polazi od saznajnog procesa pri usvajanju jezičke građe i sticanju jezičke kompetencije, a osnovni cilj je sticanje komunikativne kompetencije, tj. korišćenje stranog jezika kao sredstva komunikacije. Uspešna komunikacija može da se ostvari onog trenutka kada učenik ostvari određeni nivo kognitivne kontrole nad datom konstrukcijom. Um učenika ima aktivnu i odlučujuću ulogu u usvajanju novih znanja i samo jezička materija koja se uči svesno i aktivno može da postane trajna svojina učenika.

Po mišljenju Noama Chomskog (navedeno u Ostojić 1980) jezičko ponašanje karakteriše inovacija, generisanje novih rečenica i modela, stoga on govori o kreativnom aspektu jezika. Isto tako, on smatra da je čovek predodređen za učenje jezika, da poseduje urođeni jezički mehanizam – mehanizam za usvajanje jezika (eng. *language acquisition device*) koji mu omogućava da u određeno vreme nauči jezik, a ta sposobnost nije ograničena samo na period detinjstva već je prisutna tokom celog života. Učenje stranog jezika istovremeno je i osposobljavanje za razmišljanje na stranom jeziku, pa su vežbe u kojima se analiziraju forma i značenje daleko efikasnije od pukog drila, karakterističnog za audio-lingvalni metod.

U okviru kognitivnog metoda podjednaka pažnja se poklanja svim jezičkim veštinama. Važnost usvajanja gramatičkih pravila (induktivnim i deuktivnim putem) ponovo je istaknuta. Učenici treba prvo da znaju gramatička pravila da bi ih kasnije ispravno primenjivali u govoru. Uvežbavanjem određene konstrukcije pažnja se posvećuje njenoj formi, značenju i funkciji, što vodi ka kreativnoj upotrebi jezika. Umesto mehaničkog uvežbavanja, predstavnici ovog metoda zalažu se za intelektualno, svesno razumevanje jezičkog sistema. Učenicima u svakom trenutku mora da bude jasno o čemu

nastavnik govori. Oni moraju da znaju i razumeju ono što ih nastavnik pita, ono što slušaju, čitaju, govore i pišu. Usvajanje vokabulara se smatra veoma važnim, pogotovo na srednjem i višem nivou učenja. Od učenika se ne očekuje savršen izgovor jer savršenstvo u učenju stranog jezika ne postoji.

Bitno je na ovom mestu istaći da psihološka zasnovanost ovog metoda počiva na postavkama psihologa Vygotskog iz tridesetih godina 20. veka, odnosno njegovih sledbenika u novije doba. Neke od njegovih ideja napravile su pravu revoluciju u psihologiji i oblasti teorije učenja i usvajanja jezika i otuda oblikovale pedagošku teoriju i praksu. Naime, Vygotski (navedeno u Kitić 2007: 73-103; Kitić 2008: 36) smatra da se čovekov kognitivni razvoj odvija kroz rešavanje problema i svaki novi segment saznanja mora biti povezan sa prethodnim znanjima da bi se naučio, zapamtio i koristio. Zona narednog razvoja o kojoj govori (eng. *Zone of Proximal Development/ZPD*) jeste zona koja ukazuje na razliku između detetove/učenikove mogućnosti da reši problem samostalno i uz nečiju pomoć. Drugim rečima, aktuelni razvojni nivo odnosi se na detetove funkcije i aktivnosti koje dete samostalno obavlja. S druge strane, zona narednog razvoja podrazumeva sve funkcije i aktivnosti koje dete ili učenik može da usvoji uz nečiju pomoć, dakle to je zona u kojoj, kada je reč o obrazovnom miljeu, vaspitač ili nastavnik može da deluje. Nastavnik je taj koji olakšava proces učenja stranog jezika u formalnom kontekstu, tj. pomaže učenicima da nauče ono što se nalazi u oblasti neposredno iznad njihove trenutne kompetencije. Samo smisleno učenje podstiče kompletan razvoj učenika i njegovu ‘kogniciju’, kroz kooperativno učenje u malim grupama.

Osnovna zamerka koju su neki lingvisti upućivali na račun Vygotskog i njegovih ideja jeste činjenica da svesno učenje nije jedini put usvajanja jezika. Naime, ‘intelektualna analiza’ jezika je u većini slučajeva efikasna i dragocena, međutim ona ne predstavlja najefikasniji način učenja kod određenog broja učenika zbog njihovog uzrasta, kognitivnih potencijala ili nedostatka motivacije da se na takav način bave jezikom. Dijalektički posmatrano, svesno učenje gramatike i učenje imitiranjem nisu pojave koje se međusobno moraju neminovno isključivati. Svesnim poznavanjem gramatičkih zakonitosti indirektno se pospešuje i razvijanje automatizma, kao što i automatizmi olakšavaju svesno učenje gramatike. Znanje o jeziku i vladanje jezikom nisu identične pojave, ali se one i ne moraju isključivati već se, naprotiv, mogu potpomagati, ako je proces usvajanja ispravno usmeren i organizovan, odnosno prilagođen brojnim faktorima koji utiču na nastavu

stranog jezika (cilju nastave, uzrastu učenika, njihovim kognitivnim stilovima, motivaciji, trajanju nastave i drugim objektivnim uslovima).

### **2.1.5. Komunikativni metod**

Osnovni nastavni cilj komunikativne metode nastale 80-ih godina 20. veka jeste razvijanje komunikativne kompetencije učenika. U najširem smislu moglo bi se govoriti o komunikativnom pristupu ili komunikativnoj nastavi stranih jezika koja ne počiva na određenom metodu, već predstavlja izraz shvatanja komunikacije kao kompleksne smisaone aktivnosti, tj. upotrebe jezičkih funkcija u izražavanju, tumačenju i razumevanju značenja.

Nastava stranih jezika zasniva se na shvatanju jezika kao sredstva komunikacije, pa, u skladu sa tim, treba stvarati komunikativne situacije u kojima bi učenici upotrebjavali jezik u uslovima koji maksimalno odgovaraju pravoj komunikaciji. Nadalje, jezičke funkcije su okvir za organizaciju nastavnih sadržaja, npr. (jedna od mogućih varijanti za izražavanje sposobnosti):

Daughter: What are we waiting for, mummy? I'm hungry and sleepy ...

Mother: We've got to stay here till the porter comes. I really can't carry all these suitcases alone.

Porter: Good afternoon, madam.

Mother: Oh, good. You *can take care* of all these suitcases, *can't you?*

Porter: Of course, madam. I can carry them all.

U komunikativno-orientisanoj nastavi od učenika se očekuje da jezik upotrebljavaju produktivno i receptivno u neuvežbanim situacijama, i pri tom je fluentnost isto tako značajna kao i tačnost. Ono što karakteriše ovaj pristup jeste uvođenje funkcionalnih programa u okviru kojih se gramatičke forme, kao što se da videti u gore navedenom primeru, uče u funkciji značenja koja se formiraju u govornim činovima – najrazličitijim životnim situacijama. Daleko manja pažnja se posvećuje prezentaciji i analizi gramatičkih pravila, nego što je to bio slučaj sa prethodnim metodima, ali se gramatika ne zapostavlja i jezička tačnost ne potcenjuje. Gramatika nije sama sebi cilj već sredstvo za postizanje primarnog cilja – komunikativne kompetencije. Jezička kompetencija se smatra sastavnim delom komunikativne kompetencije i jezička tačnost (eng. *accuracy*) je jednako važan cilj kao i tečnost govora (eng. *fluency*). Suština uspešne nastave gramatike

jestе u tome da omogući učenicima da jezičke forme upotrebljavaju tačno, smisleno i u skladu sa situacijom, međusobno povezujući forme (strukture), značenje (leksičko ili gramatičko) i društveni kontekst. Sva tri navedena aspekta su isprepletena na takav način da je gotovo nemoguće razdvojeno ih posmatrati. Dakle, i društveno-kulturni kontekst je veoma bitan za oblikovanje učenikove/govornikove komunikativne kompetencije. Predstavljanje elemenata kulture stranog jezika (ponašanja, načina života, društvenih odnosa, itd.) treba da prožme sve nastavne aktivnosti i jezičku građu, u zavisnosti od cilja učenja, uzrasta učenika i njihovog jezičkog znanja, kako bi učenici što potpunije komunicirali na stranom jeziku.

U komunikativnoj nastavi stranih jezika od velikog značaja je upotreba autentičnog jezičkog materijala (audio, video i štampanog materijala: snimljenih razgovora, radio-emisija, muzike, filma, mapa, časopisa, magazina). Jezik se, za razliku od tradicionalnih metoda, usvaja kroz neuvežbane situacije pod nemetljivom kontrolom nastavnika. Tipična nastavna jedinica uključuje prezentaciju dijaloga, kraćih ili dužih tekstova, vežbe konverzacije u parovima, rad u grupama, vežbe u kojima učenik bira najadekvatniji izraz za određenu situaciju od niza ponuđenih iskaza, dijaloge koje treba dopuniti iskazima jednog od učesnika, itd. Nastavne aktivnosti su osmišljene tako da učenike osposebe za adekvatnu komunikaciju kako sa aspekta jezičke tačnosti, tako i sa aspekta društveno-jezičke prihvatljivosti.

Provera znanja je usklađena sa nastavnim ciljevima i metodskim postupcima koji se koriste u učionici, tj. zasnovana je na postulatima komunikativne nastave. Vrednovanje, po prvi put u nastavi stranih jezika, uključuje sistematsku proveru jezičkih veština i znanja u svim fazama nastavnog procesa kako bi se mogao utvrditi napredak u sticanju kompetencije na stranom jeziku. Drugim rečima, provera znanja obezbeđuje kontinuiranu povratnu informaciju učenicima kako bi oni sami mogli da procene svoje postignuće i prilagode individualne strategije učenja i obrazovne ciljeve. Dakle, provera znanja je kontinuirani proces u kome su učenici i nastavnici saradnici na istom zadatku, i u kome se ne proverava samo konačni poizvod, već i proces dolaženja do cilja. Može se reći da se radi o globalnom ili holističkom vrednovanju koje obuhvata različite aspekte komunikativne kompetencije u formiranju konačne ocene. Testovi i ispitni zadaci su često otvorenog tipa i nude širok izbor mogućnosti pri davanju odgovora, čime se ostavlja prostor za individualnu autentičnost. Od učenika se zahteva aktivno učešće u rešavanju problema, insistira se na logičkom mišljenju i razvoju i primeni

drugih kompleksnih kognitivnih sposobnosti (sposobnosti kritičkog i analitičkog mišljenja, sposobnost sinteze i dr.). Tokom provera znanja često se koriste realne životne, komunikativne situacije. Kao što se iz ovoga može zaključiti, provere znanja moraju biti kreativne i podsticati učenike na samostalan rad i kritički pristup sadržaju provere, umesto da od njih zahtevaju mehaničku reprodukciju formalnih jezičkih znanja i veština.

Na kraju, može se reći da je komunikativni pristup ostvario veliki uticaj u nastavi stranih jezika, što se najviše ogleda u kreiranju savremenijih nastavnih planova i programa, osmišljavanju interesantnijih nastavnih materijala, promeni stava o ciljevima usvajanja stranih jezika i metodama i tehnikama kojima će se taj cilj najefikasnije postići.

## **2.2. Savremeni pristupi gramatici u metodici nastave engleskog jezika**

Savremena istraživanja u oblasti usvajanja stranih jezika uticala su na novu ulogu i tretman gramatike u nastavi stranih jezika. Postoji nekoliko razloga zašto se gramatika ponovo posmatra kao neodvojivi deo jezičke nastave koji pomaže bržem i efikasnijem usvajanju stranih jezika. Naime, 90-ih godina 20. veka teorijski neodrživom se smatrala pretpostavka da se jezik može naučiti bez većeg udela svesti. Schmidt (2001: 3) tvrdi da je obraćanje pažnje na formu<sup>4</sup>, ili kako on to preciznije naziva ‘obraćanje pažnje’ (eng. *noticing*) bitan preduslov za jezičko učenje. Nadalje, on smatra da je koncept pažnje neophodan da bi se razumeo praktično svaki aspekt usvajanja stranog jezika. I većina istraživača se slaže da usmeravanje pažnje ili svest o ciljnim jezičkim formama igra značajnu ulogu u učenju stranog jezika (v. Fotos 1998; Nassaji i Swain 2000; Swain i Lapkin 2001; Bygate, Skehan i Swain 2001; Doughty 2001; Hinkel i Fotos 2002; R. Ellis 2002; Nassaji 1999, 2002). U prilog tom argumentu služe i rezultati istraživanja do kojih su došli Skehan (1998: 62-74) i Tomasello (1998: 7-23). Njihovi zaključci ukazuju na to da učenici stranog jezika ne mogu da obrade jezički materijal (eng. *language input*) ako su istovremeno usredsređeni i na značenje i na formu, stoga je potrebno da obrate pažnju na pojedinačne ciljne forme.

---

<sup>4</sup> Pod terminom **forma** podrazumevaju se gramatička pravila i oblici koji čine gramatički sistem jednog jezika (u našem slučaju stranog jezika ili L2).

Drugi razlog obnovljenog interesovanja za nastavu gramatike jeste dokaz da učenici prolaze kroz razvojne faze prilikom učenja stranog jezika (Nassaji i Fotos 2004: 128). Naime, pretpostavka je da je moguće povoljno uticati na faze jezičkog razvoja kroz nastavu ako se nastava gramatike podudara sa učenikovom spremnošću da pređe u sledeću razvojnu fazu jezičke sposobnosti. Na taj način moguće je usvojiti određene jezičke strukture u koje god vreme da se predaju. Sledeći razlog koji je značajno doprinoeo novom pristupu gramatici tiče se neadekvatnosti nastavnih postupaka koji naglasak stavljuju na komunikaciju koja je prvenstveno usmerena na značenje, a gramatika je u potpunosti zanemarena. Mnoga istraživanja su pokazala da uprkos znatnoj dugoročnoj izloženosti značenjskom inputu učenici ne postižu tačnost u upotrebi određenih gramatičkih oblika. Drugim rečima, neka vrsta usmerenosti na gramatičke oblike je neophodna ako učenici treba da dostignu visok stepen gramatički pravilne upotrebe ciljnog jezika (Nassaji i Fotos 2004: 129). Pored navedenih razloga, još jedan razlog koji je uticao na kvalitativno drugačije viđenje gramatike odnosi se na pozitivne efekte nastave gramatike. U prilog tome govori jedna značajnija meta-analiza Norrisea i Ortege (2000: 427) o efikasnosti nastave stranog jezika, čiji zaključci ukazuju da eksplicitna nastava (predstavljanje gramatičke strukture, opis i davanje primera kao i pravila upotrebe) rezultira boljim savladavanjem ciljnih jezičkih struktura u poređenju sa implicitnom nastavom (koja se obično sastoji od izloženosti ciljnoj formi kroz komunikaciju), kao i dugoročnjim efektima.

U celini posmatrano, dva ključna, isprepletena, teorijska koncepta koja su uticala na ponovno interesovanje za gramatiku, njenu obradu i učenje, jesu *usmerenost na formu* (eng. *focus on form, FonF*) i *podizanje svesti* (eng. *consciousness raising*), o kojima će više reči biti u nastavku.

### **2.2.1. Usmerenost na formu i forme u nastavi engleskog jezika**

Jedna od bitnih preokupacija primenjenih lingvista u novije vreme tiče se najefikasnijeg načina obrade gramatike u komunikativnoj nastavi stranih jezika. Naime, predmet pažnje jeste stepen do kojeg nastavnici treba da kroz komunikacionu situaciju usmere pažnju učenika na razumevanje gramatike. Na taj način se, s jedne strane, pojavila struja primenjenih lingvista koja zagovara neintervencionistički pristup usvajanju jezičkih formi, prema kome je bilo kakvo insistiranje na direktnom predstavljanju gramatičkih pravila suvišno jer odvlači pažnju učenika od procesa komunikacije (Bodrič 2016). S druge strane, postoji tendencija da se u okviru komunikativne nastave

direktno interveniše i neposredno obraća pažnja na gramatičke strukture, kroz za to predviđene časove. Ove dve suprotstavljene tendencije je Long (1991: 39) predstavio kao teorijski okvir prema kome se nastava gramatike sprovodi kroz *usmerenost na formU* (eng. *focus on form*), i *usmerenost na formE* (eng. *focus on formS*).

Usmerenost na formu je teorijsko-didaktička orijentacija koja počiva na postulatu da postoji sličnost između usvajanja maternjeg i stranog jezika jer su oba procesa zasnovana na izloženosti razumljivom inputu (eng. *comprehensible input*) koji proističe iz prirodne interakcije. Međutim, postoje i značajne razlike koje se ogledaju upravo u tome da je izloženost nedovoljna da učenici usvoje većinu gramatičkih pojava karakterističnih za strani jezik, kao i da taj nedostatak treba da se nadoknadi usmeravanjem pažnje učenika na gramatičke pojave. Osnovni princip ovog pristupa jeste da nastavna aktivnost treba da se bazira na komunikativnim zadacima, i da svaki tretman gramatičkog gradiva treba da proistekne iz poteškoća da se u komunikaciji prenese željeno značenje. Nadalje, poželjno je da taj tretman bude u vidu brze korektivne povratne informacije koja bi minimalno prekidala komunikativnu aktivnost. Ukoliko je, međutim, potreban malo duži gramatički tretman, onda se sugeriše upotreba gramatičkih problemskih zadataka (eng. *grammar problem-solving tasks*)<sup>5</sup>, a ne direktna ili eksplicitna obrada gramatike. Drugim rečima, jedina gramatika na kojoj se insistira je ona čija pogrešna upotreba izaziva problem u komunikaciji. Primera radi, ako učenik izgovori rečenicu “Your wife, where she go tomorrow?”, komunikativnu aktivnost ne bi trebalo prekidati jer je značenje jasno (Sheen 2003: 226). Međutim, ako frankofoni učenik izgovori rečenicu “She gave me his book”, prepostavka je da je učenik nameravao da kaže ‘her book’, i da je greška izazvana razlikom između prisvojnih determinatora u engleskom i francuskom jeziku. S obzirom da bi greška mogla da dovede do prekida u komunikaciji bila bi opravdana nastavnikova intervencija koja bi, kroz problemski zadatak, dovela do učenikovog razumevanja ove razlike.

Usmerenost na forme (pojedinačne gramatičke oblike) deli sa gore razmatranim pristupom jednu zajedničku karakteristiku, a to je komunika-

---

<sup>5</sup> Sledi primer kraćeg gramatičkog problemskog zadatka u kojem *The Simple Present Tense*, *The Simple Past Tense* ili *Imperative* mogu da se koriste za opisivanje procesa ili davanje uputstava u svrhu rešavanja određenog problema, npr. *An old lady wants to cross the river with a wolf, a goat, and a cabbage. She only has a small boat and can only take two things at a time with her. How does she do it?* (Willis 1996: 152).

tivna aktivnost koja je vodilja jezičke aktivnosti u razredu. Prema ovom pedagoško-didaktičkom modelu, gramatika i leksika stranog jezika ne mogu se naučiti efikasno kao sporedni proizvod komunikativne aktivnosti, ili kroz rešavanje problemskih zadataka. U tom smislu se radije predlaže pristup učenju veština (eng. *skills-learning approach*) koji obuhvata tri faze (Sheen 2003: 226):

- razumevanje gramatike posredstvom raznih nastavnih strategija kao što su objašnjavanje na maternjem jeziku (L1), ukazivanje na razlike između L1 i L2 i aktivnosti razumevanja govora koje usmeravaju pažnju učenika na gramatičke oblike koji se obrađuju,
- pismene i usmene vežbe koje obezbeđuju upotrebu gramatičkog gradiva u nekomunikativnim aktivnostima (gde se pod kontrolom nastavnika i prema datom modelu učenici osposobljavaju za primenu usvojenog gramatičkog gradiva) i komunikativnim aktivnostima (koje podrazumevaju samostalnu kreativnu primenu stečenog gramatičkog znanja),
- često i plansko organizovanje vežbi koje su pokazatelj stepena osposobljenosti učenika za praktičnu primenu gramatičkog gradiva u vlastitoj govornoj delatnosti, tj. usmenoj i pismenoj komunikaciji, na nivou automatizovane upotrebe.

Bitno je naglasiti da iako zagovornici ovog koncepta smatraju da predstavlja najefikasniji vid podučavanja gramatike, ipak ne odbacuju tehnike pristupa ‘usmerenosti na formu’, budući da se u ovom slučaju radi o jednom eklektičkom pristupu nastavnim aktivnostima. S druge strane, postoji tendencija koja takoreći prerasta u mit da je usmerenost na formu najefikasnija pedagoško-didaktička orijentacija zbog toga što je u skladu sa savremenim teorijama usvajanja stranih jezika. Ovde treba napomenuti da iako je na prvi pogled razlika između ova dva koncepta jasna, upotreba ova dva termina u literaturi nije uvek dosledna (Sheen 2002: 304): negde se termin ‘usmerenost na formu’ upotrebljava u značenju funkcionalnog objašnjavanja (i uvežbavanja) gramatičkog gradiva. Ono što ne treba izgubiti izvida jeste činjenica da je ova dihotomija po prirodi teorijska i da je stvorila nepotrebno razdvajanje na dve opcije čija pojedinačna efikasnost nije konkretno potvrđena u nastavnoj praksi. Drugim rečima, nedostaju komparativne studije čiji nalazi bi uspeli da dokažu efikasnost, tj. prednost jednog pristupa nad drugim (Sheen 2003: 229). Te studije bi bile usredsre-

đene na dva značajna nastavna postupka obrade gramatike: implicitni (induktivno učenje gramatike, nazvano još **skrivena gramatika**<sup>6</sup> (eng. *covert grammar teaching*) i eksplisitni (deduktivno učenje gramatike ili **otkrivena gramatika** (eng. *overt grammar teaching*), koji će biti predmet razmatranja u Odeljcima 2.4. i 2.5.

Na kraju, može se sa sigurnošću konstatovati da ne postoji jedan jedini ispravni način podučavanja ili učenja gramatike koji je moguće uključiti u nastavne programe L2. Način na koji će se gramatičko gradivo obradivati zavisiće od brojnih faktora kao što su: cilj i zadaci nastave, uzrast učenika, stadijum učenja, složenost gramatičkog gradiva i dr. Dakle, nije ispravno govoriti o jednom opšteprihvaćenom pristupu gramatičkom gradivu u procesu njegovog objašnjavanja i uvežbavanja, pristupu koji bi zadovoljio sve ciljeve, uzraste i faze učenja u savremenoj nastavi stranih jezika (Bodrič 2016). Potrebno je pristupati pažljivo, u skladu sa uslovima, i diferencirano – u zavisnosti od raznih faktora, od kojih su samo neki gore pomenuti. Ipak, čini se, postoje neki načelni stavovi koji bi se morali poštovati gotovo u svim okolnostima i na svim uzrastima nastave stranih jezika.

### **2.2.2. Podizanje svesti o značaju gramatike u nastavi engleskog jezika**

Usko povezan sa pojmom ‘usmerenost na formu’ jeste koncept *podizanja svesti* o značaju gramatike (eng. *consciousness raising*). To je pristup nastavi gramatike koji podstiče učenike da obraćaju pažnju na jezičku formu u uverenju da će svest o formi posredno dovesti do usvajanja jezika (Richards i Schmidt 2002: 109). Naime, Stephen Krashen (1985: 2-3) tvrdio je da usvajanje jezika u velikoj meri nije svestan proces i ono što je potrebno za njegovo uspešno usvajanje jesu velike količine razumljivog jezičkog materijala (eng. *comprehensible input*). Međutim, drugi teoretičari smatraju da je učenikova uloga manje pasivna nego što Krashen misli i da usvajanje podrazumeva svesne procese od kojih je najbitniji ‘pažnja’ (o kojoj je bilo reči ranije u tekstu) (Thornbury 1999: 24). Pomaganje učenicima da obrate pažnju na jezičke jedinice može doprineti njihovom usvajaju. Iстичанje karakteristika gramatičkog sistema jeste oblik podizanja svesti o gramatici.

Prema Ellisu (1997: 160) zadatak podizanja svesti (eng. *consciousness-raising task*) predstavlja „... pedagošku aktivnost gde se učenicima daju

---

<sup>6</sup> Prevod termina **covert** i **overt grammar teaching** preuzet od S. Stojanović (2007: 65).

podaci o cilnjom jeziku u nekom obliku i gde se od njih traži da na njima ili u vezi sa njima izvedu određenu radnju, čija je svrha postizanje eksplisitnog razumevanja pojedinih jezičkih karakteristika ciljnog jezika”<sup>7</sup>, npr.

Some words always end in *-s*, for example *his*. How about this one?

I've been to Tokyo twice, but *he's* never been there.

Look at the dialogue below. How many words are there ending in *-s* or *-'s*? Can you divide these words into seven groups?

<Dialogue>

A: Hi, may I sit here?

B: Sure. My name's Taro. What's yours?

A: I'm Takehiko, but just call me Tak. That's what all of my friends call me.

B: Where are you from, Tak?

A: I'm from Takamatsu, and I've been in Tokyo for two years.

A: Oh! Tak from Takamatsu. That sounds interesting. I'm from Sapporo.

A: Wow! We're both pretty far from home. What do you think of Tokyo?

B: It's really big. I don't think I'll have a chance to get bored here. There's so much to do. Where in Tokyo do you live?

A: I'll tell you later. Class is going to start. Do you know where our teacher is from?

B: Probably from the States, but I hear she's been in Australia, too?

A: Hmm. Let's ask her.

<Groups>

1. Words which just happen to end in *s*:

2. *-s* to make a plural

3. *-s* to make a possessive pronoun

4. *-'s* meaning **has**

5. *-'s* meaning **is**

6. *-'s* meaning **us**

7. *-'s* for third person singular

(Kojima 2004: 105)

Prema rečima Kojime ova aktivnost podizanja svesti o gramatičkim pojavama (koncipirana za učenike srednjeg nivoa znanja engleskog kao stranog jezika) ima za cilj da razvije dobre navike učenja, tj. da podstakne učenike da kritički gledaju na jezik kojem su izloženi i da uče na osnovu

---

<sup>7</sup> “... a pedagogic activity where the learners are provided with L2 data in some form and required to perform some operation on or with it, the purpose of which is to arrive at an explicit understanding of some linguistic properties of the target language”.

toga. Zaključivanje je olakšano kontekstom u kome se lakše uočavaju međusobna uslovljenost i veze jezičkih elemenata.

Iako se po pravilu može konstatovati da sve gramatičke aktivnosti imaju za cilj podizanje svesti i pružanje iskustvene osnove (koja navodi učenike da intuitivno shvate kada se upotrebljavaju jedni, a kada drugi oblici, šta se njima izražava, kakva je njihova funkcija), aktivnosti ili zadaci podizanja svesti se razlikuju od drugih aktivnosti usmerenih na formu po tome što nužno ne podrazumevaju jezičku produkciju, već formiranje mentalne predstave o ciljnoj jezičkoj strukturi čija produkcija je svedena na minimum (Mohamed 2004: 229). U osnovi ovih zadataka, koji mogu biti induktivni (putem kojih se učenici podstiču da samostalno otkrivaju gramatička pravila) i deduktivni (gde se pravila formalno objašnjavaju i potom uvežbavaju kroz primere), dakle, leži razumevanje gramatičkih struktura ciljnog jezika i izgrađivanje učenikovog samopouzdanja. Isto tako, obezbeđivanje učenikovog aktivnog učestvovanja u procesu formulisanja gramatičkih pravila i zaključaka, bez obzira što je ta delatnost usmeravana od strane nastavnika, utiče na to da učenici jezičke pojave trajnije pamte i sigurnije primenjuju u praksi.

Iako su zadaci podizanja svesti prema mišljenju mnogih teoretičara i praktičara nastave stranih jezika još nedovoljno istraženi, smatra se da su induktivni zadaci isto tako efikasni kao i deduktivni zadaci i da su zastupljeni u mnogim međunarodnim udžbenicima engleskog kao stranog jezika (Mohamed 2004: 229; Nitta i Gardner 2005: 10; Scheffler 2009: 6). Polazna osnova induktivnog zadatka jeste posmatranje i razumevanje više primera koji su predviđeni u kontekstu gde se najbolje ističe funkcija gramatičke pojave, njena upotreba i značenje. Nakon većeg broja primera, posle uočavanja i formulisanja zakonitosti ponovo se vraća praksi tj. vežbi kako bi se potvrdilo da učenici razumeju suštinu gramatičke pojave, npr.

1. Underline the verbs in these conditional sentences.

- a *The neighbours would complain if we didn't invite them.*
- b *The police would laugh if someone complained about a party.*
- c ...

2. In 1a do you think the speaker will invite the neighbours? b) In 1b do you think many people call to complain about parties? c) In 1c ...

3. a) Look at the sentences again. Which refer to

- 1 an improbable future event or situation?
- 2 an impossible present situation?

b) Sentences in 1a-c include the second conditional. How is it formed?

Haines, S. and Stewart, B. (2000). *Landmark*, Intermediate, Student's Book. Oxford: Oxford University Press, p.87.

Deduktivni zadaci podrazumevaju predočavanje gramatičkih pravila učenicima, potom ilustrovanje s više primera radi poimanja njihovih strukturnih obeležja i konačno svesnu primenu pravila na konkretnim primerima, u vlastitoj jezičkoj delatnosti, npr.

#### Second conditional

You use the second conditional to talk about an imaginary or unlikely situation in the present or future and to describe its result. You talk about an imaginary situation with *if + past simple*. You describe the result with *would* or *wouldn't*.

*If I left* my fiancée, she *would* be very upset.

*If they got* married, it *wouldn't* last long.

Write sentences saying what you would do if:

a friend lied to you

you fell out with a friend

Greenall, S. (1995). *Reward*, Intermediate, Student's Book. Oxford: Macmillan Heinemann, p. 87.

Dakle, predočeno gramatičko pravilo treba razumeti, zapamtiti ga i primeniti kreativno - u skladu sa zahtevima konkretne upotrebe. Kao što se iz datih primera može videti, težište zadataka podizanja svesti je na prisustvu svesti o jezičkoj formi i otkrivanju kako određene gramatičke pojave funkcionišu. Smatra se da ovakvi zadaci više odgovaraju učenicima na višem srednjem nivou (prema *Zajedničkom evropskom okviru* – nivou B2) ili naprednom nivou (nivou C1), upravo zbog toga što su u stanju da se u većoj meri upuste u metajezički razgovor koji je potreban da bi se obavio zadatak, nego što je to slučaj sa učenicima na nižim nivoima jezičkog znanja. Međutim, prema mišljenju N. Mohamed (2004: 233) i manje iskusne učenike na nižim nivoima treba postepeno usmeravati na ovakve zadatke jer imaju veliku pedagošku vrednost koju treba maksimalno iskoristiti. To svakako ne znači da su takvi zadaci dovoljni, već da ih treba koristiti u kombinaciji sa ostalim tipovima zadatka da bi se zadovoljile potrebe učenika, stilovi učenja i stvorile okolnosti za usvajanje i forme i značenja.

Isto tako, smatra se da je učenikova upotreba maternjeg jezika (L1) u razmatranim zadacima efikasna jer pruža iskustvenu osnovu za usvajanje stranog jezika, reguliše sam proces mišljenja i podstiče usvajanje novih znanja (Scott i José de la Fluente 2008: 103). Ove funkcije maternjeg jezika se u potpunosti uklapaju u sveobuhvatni pristup učenju zasnovanom na zadacima (eng. *task-based learning*), koji podrazumeva učenikovo usvajanje jezika kroz obavljanje određenog zadatka. Upotreba L1, pogotovo na nižim nivoima jezičkog znanja, smanjuje kognitivno opterećenje, podstiče interakciju i upotrebu metajezika. Drugim rečima, to je jedna prirodna i spontana kognitivna strategija koja ukazuje na to da bi možda bilo uzaludno sprečavati učenike da ne koriste maternji jezik (Scott i José de la Fluente 2008: 110).

Imajući u vidu sve do sada navedene pojedinosti može se reći da učenje predstavlja rezultat nastavnikovog korišćenja tehnika koje usmeravaju učenikovu pažnju na formu, i organizovanja aktivnosti koje podstiču svest o gramatici i upotrebu gramatike. Otuda savremeni pristupi usmerenosti na formu i podizanja svesti o gramatici idu u prilog stavu o neophodnosti nastave gramatike, što je bilo predmet razmatranja na početku ovog poglavlja. Oba pristupa imaju zajednički imenitelj – argument obraćanja pažnje na formu (eng. *paying-attention-to-form argument*) (Thornbury 1999: 24). Drugim rečima, učenje je potpomognuto usmeravanjem pažnje na karakteristike gramatičkog sistema stranog jezika i gramatičku tačnost jezičkog iskaza. Proces usvajanja gramatičkog gradiva treba da bude ispravno usmeren i organizovan i, naravno, prilagođen brojnim faktorima koji na njega utiču, kao što su: nastavni ciljevi, uzrast učenika, njihovo prethodno iskustvo i znanje, trajanje nastave i druge objektivne okolnosti, kojima će se baviti naredni odeljak.

### **2.3. Faktori koji utiču na nastavu gramatike**

Pristup gramatičkom gradivu, njegovom objašnjavanju, uvežbavanju i proveri, uslovljen je značajnim faktorima koji se moraju imati u vidu kada se odlučuje o koncepciji racionalne nastave. Ti faktori, može se reći, predstavljaju kriterijume za vrednovanje praktičnih pristupa nastavi gramatike. Pri odabiranju postupaka za učenikovo usvajanje gramatičkog gradiva, dakle, mora se voditi računa o sledećem: cilju nastave, uzrastu učenika, fazi učenja stranog jezika i složenosti gramatičkog gradiva i njegovom odnosu prema maternjem jeziku učenika.

Cilj nastave bitno utiče na pristup gramatičkom gradivu i način organizovanja nastave. Kao što je bilo govora na početku ovog poglavlja, ciljevi nastave stranih jezika u njenoj dosadašnjoj istoriji nisu bili isti. Posledica tih razlika ogledala se u različitim nastavnim metodama koji su doneli različit pristup nastavi jezičkih sposobnosti i elemenata. Kada je, na primer, najvažniji cilj nastave bio osposobljavanje učenika za receptivno vladanje jezikom (čitanje i razumevanje pročitanog teksta), onda je gramatičko-prevodni metod bio dobar i koristan jer je odgovarao postavljenom cilju. Međutim, ritam savremenog života, sve intenzivnija poslovna komunikacija i veća potreba za poznavanjem više od jednog stranog jezika radi potpunijeg obrazovanja i uspeha u životu uslovili su i novi cilj učenja jezika: produktivno i receptivno vladanje jezikom radi postizanja izvesnog komunikacijskog cilja u određenim situacijskim kontekstima. Znanje stranog jezika podrazumeva poznavanje gramatike i određenog fonda reči, kao i savladanost sve četiri jezičke sposobnosti: čitanja, pisanja, razumevanja govora i govora. Prema Canale i Swain (1980: 29-30) znanje jezika takođe podrazumeva i savladavanje određenih jezičkih kompetencija:

- (a) gramatičke kompetencije (koja se odnosi na vladanje jezičkim kodom, tj. na znanje morfoloških, sintaktičkih, leksičkih, fonoloških i pravopisnih pravila potrebnih za razumevanje i izricanje doslovnog značenja iskaza),
- (b) sociolingvističke kompetencije (koja podrazumeva poznavanje društvenih pravila i konvencija koje stoje u osnovi adekvatnog razumevanja i upotrebe jezika u raznim sociolingvističkim i sociokulturološkim kontekstima),
- (c) strateške kompetencije (koja se sastoji od poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija koje se prizivaju kako bi se nadomestili prekidi u komunikaciji nastalih zbog ograničenja u stvarnom komunikacijskom događaju; te strategije uključuju parafrazu, okolišanje, ponavljanje, oklevanje, izbegavanje (reči, struktura, tema), pogadanje, promene registra i stila, i sl.),
- (d) diskursne kompetencije (koja obuhvata vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi postizanja smislene celovitosti usmenih ili pisanih tekstova različitih žanrova).

Imajući u vidu ciljeve savremene nastave stranih jezika, svrha i smisao učenja gramatike se, kao što je rečeno na početku ovog poglavlja, ogleda u osposobljavanju učenika da se stranim jezikom služe i na produktivnom i na receptivnom nivou. To znači da se današnjim pristupom gramatici stranog

jezika mora postići da učenici usvajaju ona jezička znanja i informacije koje pomažu razvoj i usavršavanje njihove sposobnosti uspešnog uključivanja u procese usmenog i pismenog komuniciranja na stranom jeziku. Kao što se iz ovoga može zaključiti, gramatika nije cilj sam za sebe, već sredstvo pomoću kojeg se ostvaruje postavljeni cilj. Upravo zbog toga, objašnjavanje gramatike mora biti jednostavno i funkcionalno kako bi se učenici što bolje ospozobili za praktično služenje stranim jezikom. Da bi se u uslovima školske nastave stranog jezika ostvario kvalitet praktičnosti i podređenosti gramatike nastavnim ciljevima, neophodno je da se, uz objašnjenja o tvorbi, učenicima daju kratka uputstva o tome čemu služe određene gramatičke kategorije, šta se njima izražava, u kojim okolnostima se upotrebljavaju. Na taj način se podstiče povezivanje znanja gramatike sa praktičnom jezičkom delatnošću, tj. jezičkom upotrebom, zatim se pospešuje izgrađivanje drugih veština, i, napisu, olakšava ostvarivanje nastavnih ciljeva i zadataka.

Drugi značajan faktor koji se mora imati u vidu prilikom odabira načina na koji će se gramatičko gradivo predavati - objašnjavati i uvežbavati - jeste uzrast učenika. Naime, bilo bi sasvim pogrešno ako bi se gramatici uvek jednakо prilazilo, ne uzimajući u obzir uzrast učenika i njihove psihofizičke razlike. Drugim rečima, mora se voditi računa o učeniku kao veoma značajnom faktoru nastave – njegovim potrebama, interesovanjima, nivou znanja i ciljevima. Svaki izrast ima određene psihofizičke osobine o kojima se mora voditi računa prilikom odabira nastavnih postupaka. Tako, na primer, učenici različitih uzrasta nisu jednakо skloni uopštavanju (a svesno učenje gramatike u velikoj meri prepostavlja takva uopštavanja). Formulisanje gramatičkih pravila i njihovo razumevanje dosta je komplikovano, pogotovo ako nastavnik nije dovoljno umešan da taj posao pojednostavi.

Učenici na starijem uzrastu, sa dužim prethodnim školovanjem, u stanju su da lakše razumeju i bolje iskoriste gramatička objašnjenja u sopstvenoj jezičkoj aktivnosti. Učenici mlađeg uzrasta, npr. nižih razreda osnovne škole (četvrtog, petog) ne mogu da razumeju neke gramatičke kategorije jer su za njih isuviše apstraktne, naročito ako se preteruje sa objašnjavanjem. Primera radi, opširna objašnjenja dva oblika sadašnjeg vremena jednih te istih glagola, pojave koje nema u našem jeziku, bila bi suviše apstraktna i zbumujuća. Umesto njih, neophodne su naizmenične vežbe sa *now* i *every day* (*every morning*, itd.) koje će učenicima pružiti iskustvenu osnovu i omogućiti im da intuitivno shvate kada se upotrebljavaju jedni - a kada drugi oblici. Ako bi se insistiralo na pukom objašnjavanju, a zanemarivale

vežbe, onda tako stečeno znanje učenika, kada bi učenici dakle razumeli i znali pravilo, ne bi imalo praktičnu vrednost. Takva pravila bi učenici kršili u jezičkoj upotrebi jer nisu izgrađeni automatizmi, odnosno nije ostvarena neophodna uvežbanost u upotrebi. Prema tome, učenicima mlađeg uzrasta više odgovaraju što kraća, jednostavnija objašnjenja uz precizne kratke natuknice kojima se usmerava njihova jezička aktivnost.

Odraslijim učenicima, tokom i pri kraju srednjeg obrazovanja, kada postoji veće iskustvo u praktičnom služenju stranim jezikom, mogu se dati i apstraktnija jezička objašnjenja i pravila, međutim, ona ne smeju da poprime oblik sveobuhvatnog, naučno preciznog jezičkog opisa, već ih treba formulisati na način koji će učenicima olakšati razumevanje pojava, tvorbe i upotrebe oblika i odnosa karakterističnih za strani jezik. Osim jezičkog, stariji učenici poseduju, naravno, i veće spoznajno iskustvo, veću intelektualnu zrelost, pa lakše razumeju apstraktne odnose kojima je regulisan način međusobnog kombinovanja jezičkih elemenata i lakše povezuju objašnjenja s praktičnom govornom delatnošću. Nadalje, oni znaju bolje da organizuju samostalno učenje, lakše postižu veću koncentraciju i bolju usmerenost pažnje, duže je održavaju, brže uočavaju veze između rečenica i pojedinačnih oblika koji su u njoj zastupljeni, odnosno pokazuju veću sklonost ka analiziranju. Sve u svemu, uzrasne prednosti igraju važnu ulogu prilikom organizacije nastave, kao i u pristupu gramatičkom gradivu i odabiru nastavnih metoda i tehnika. Svako zanemarivanje karakteristika na određenom uzrastu značilo bi ignorisanje objektivnih datosti i smanjivanje efikasnosti nastave stranog jezika.

Sledeći značajan faktor o kojem se mora voditi računa jeste faza usvajanja stranog jezika. Naime, u metodici nastave se prilikom objašnjavaња, uvežbavanja i provere stepena usvojenosti jezičkih zakonitosti moraju uvažavati specifičnosti vezane za pojedine faze učenja stranog jezika. Ne može se gramatika jednako tretirati na samom početku učenja, zatim u razvijenijoj fazi (tokom srednjoškolskog obrazovanja) i, najzad, u fazama učenja na fakultetu. Gramatička građa se obrađuje i usvaja u koncentričnim krugovima, što znači da se određena gramatička pojava obrađuje na raznim nivoima vladanja jezičkom građom. Tako, na primer, na početnom nivou učenja stranog jezika učenici treba da usvoje osnovna znanja, elementarni gramatički minimum neophodan za komuniciranje na osnovnom nivou, u usmenom i pisanim obliku, o temama iz njihovog neposrednog okruženja. U prve dve godine učenja stranog jezika u osnovnom obrazovanju pre-

vladava više imitativni put u usvajanju jezičke građe, dok u završnim godinama učenja (VII i VIII razred) ovaj proces više dobija obeležje svesnog (kognitivnog) učenja.

Na višem nivou obrazovanja – u srednjoj školi – učenici stiču, proširuju i produbljuju znanja u svim jezičkim aktivnostima. Na tom naprednjem stadijumu učenja, korpus gramatičkog minimuma će se više približavati stvarnom gramatičkom sistemu stranog jezika, a učenici bi trebalo da prepoznaju sistemsku prirodu stranog jezika i da budu u stanju da porede strani sa svojim maternjim jezikom. Najnapredniji nivo zahteva sistematizaciju u trenutku kada se koncentrični krug zatvara, a od učenika obučavanje za efikasnu komunikaciju na nivou koji njihova (buduća) profesija nalaže. Specijalni gramatički minimum je u funkciji tema, situacija i zadataka koji se vezuju za određenu profesiju.

Četvrti faktor koji utiče na način objašnjavanja i tok, sistem i kolicinu uvežbavanja i provere gramatičkog gradiva jeste složenost gramatičkog gradiva i njegov odnos prema maternjem jeziku. Jedan od kriterijuma za određivanje težine jeste rezultat koji se dobija analitičkim poređenjem maternjeg i stranog jezika – dakle poređenjem paralelnih struktura u dva jezika. Odgovarajuće strukture u dva jezika mogu biti veoma slične (kao što je buduće vreme u srpskom i engleskom jeziku), delimično slične (kao što je *The Present Perfect Tense* u engleskom i prošlo vreme u srpskom – jedina sličnost je što imaju prošli particip kao deo kombinovanog glagolskog oblika, iako se po značenju ova vremena razlikuju), i može se desiti da neke strukture u jednom jeziku postoje, a u drugom ne (kao što je npr. *The Present Continuous Tense* koji postoji u engleskom jeziku (kao oblik), a u srpskom ne; ili član koji u engleskom postoji, a u srpskom ne, itd.).

Bilo bi, razume se, metodički neispravno kada bi se gramatičkom gradivu jednako pristupalo u sva tri slučaja. Kada se gramatičke strukture potpuno podudaraju u dva jezika, nije potrebno zadaržavati se na opširnim objašnjenjima i dužim uvežbavanjima, jer pozitivan transfer utiče da se takve pojave usvajaju brzo i lako jednostavnim prenošenjem iz maternjeg u strani jezik. Međutim, po nekim metodičarima najteže strukture su one kojih u jednom jeziku ima a u drugom nema. Drugi smatraju da je takve strukture lako naučiti pod uslovom da su pravilno predstavljene, a da su najteže one strukture koje su delimično slične u oba jezika, jer se tada učenik služi analogijom, pa i ono što u dvema strukturama nije slično on nastoji da poistoveti. (Tako često umesto *I have gone* učenik kaže *I am gone*; rečenicu

*I have lived in London for ten years*, učenik razume kao prošlost, a da bi je shvatio kao sadašnjost on mora da uloži poseban napor.) Upravo zbog toga, nastavnik bi trebalo da primeni nešto potpunija objašnjenja – ukazivanjem na razlike, potom duža uvežbavanja i proveru jezičkog znanja, jer ako se na tome ne insistira neminovna je pogrešna upotreba estranog jezika pod uticajem maternjeg (dakle negativan transfer).

Kada se radi o gramatičkom gradivu koje je zastupljeno u estranom jeziku, a ne postoji u maternjem, onda su neophodna preciznija objašnjenja o suštini i funkciji tih pojava, o načinu njihove tvorbe i upotrebe. Mora se voditi računa o pažljivom doziranju, sporijem prelaženju, i češcoj proveri tih gramatičkih pojava kako bi se što bolje razumele i usvojile.

Imajući u vidu sve do sada navedene pojedinosti može se zaključiti da nije moguće govoriti o jednom opštevažećem pristupu gramatičkom gradivu u procesu njegove obrade, pristupu koji bi zadovoljio sve ciljeve, uzraste i faze učenja estranog jezika. Potrebno je, znači, uzeti u obzir navedene faktore, ali i mnoge druge prisutne činioce (kao što su raspoloživa nastavna sredstva i materijali, prethodno jezičko iskustvo, motivacija, obrazovni kontekst, npr. da li je to privatna škola stranih jezika, državna škola, kuća ili, pak, izvorno govorno područje, itd.). Ipak, postoji neka opšta metodička orijentacija ili principi koji bi se morali poštovati u svim okolnostima i uzrastima kada je u pitanju učenje estranog jezika. Među tim principima najistaknutiji su sledeći:

- (a) nova gramatička građa koja se obrađuje treba da se poveže s raniјe usvojenom jezičkom građom,
- (b) gramatičke strukture se uvek obrađuju na poznatoj leksičkoj građi,
- (c) gramatičko gradivo se uvek obrađuje u kontekstu – u rečenicama i većim delovima teksta,
- (d) obrada gramatičke građe treba da predstavlja sintezu funkcionalnog objašnjenja i praktične upotrebe u kontekstu.

Ovi i drugi principi obrade gramatičke građe utkani su u dva metodička postupka – induktivni i deduktivni – koji imaju veliki značaj u nastavi, a koji će biti predmet razmatranja u naredna dva odeljka.

## 2.4. Deduktivni pristup podučavanju gramatike

Kao jedan od dva fundamentalna postupka obrade gramatičke građe, deduktivni pristup se temelji na formulisanju gramatičkih pravila, prikazivanju gramatičke pojave u rečeničnom modelu i potom njenom uvežbavanju. U procesu saznanja, koji Thornbury (1999: 30) naziva *učenje zasnovano na pravilima* (eng. *rule-driven learning*), dakle, učenici polaze od opšteg, tj. od pravila i kreću ka pojedinačnom – primeru upotrebe određene gramatičke strukture. Gramatičkim pravilom se formulišu svojstva jezičke pojave koja se razmatra, tvorba određenih oblika i njihova upotreba – značenje i funkcija. Objašnjavanje gramatičkog gradiva pomoću pravila, odnosno nivo apstraktnosti, mora se prilagoditi uzrastu učenika, nivou usvajanja stranog jezika i prirodi gramatičke pojave. Što je mlađi uzrast učenika i niži nivo učenja stranog jezika, to se mora smanjivati nivo apstraktnosti pravila, to se ona više pojednostavljuju i objašnjavaju na osnovu više primera kako bi učenici dobili najbržu i najefikasniju pomoć koja će usmeravati njihovu jezičku aktivnost, npr.

### Infinitive of purpose

Use *to* + infinitive to show the purpose or reason for an action.

*I'm learning English to get a better job.* (= I want to get a better job. Learning English can help me do this.)

*I went to the shops to buy some milk.* (= I went to the shops because I wanted to buy some milk.)

Put the words in the correct order to make sentences:

sunbathe            the beach            I            to            go to

*I go to the beach to sunbathe.*

Foley, M. and Hall, D. (2005). *Total English*, Elementary, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited, p. 123.

Upravo u tom redosledu deduktivnog procesa (usvajanju opštih pravila, a zatim njihovoj svesnoj primeni na konkretnim primerima u smislenim jezičkim situacijama) ogledaju se neke prednosti ovog pristupa. Pre svega, od učenika se traži svesna misaona aktivnost, pažnja, intenzivna koncentracija, razumevanje, sposobnost analiziranja, ispravne analogije i izvođenja zaključaka, i drugi mentalni procesi koji predstavljaju dokaz o usvajanju jezika. Zbog složenih mentalnih aktivnosti koje deduktivni pristup zahteva, smatra

se da je pristupačniji učenicima na starijem uzrastu zbog njihove psihofizičke zrelosti (Thornbury 1999: 30). To, naravno, ne znači da učenici mlađe školske dobi ne razumeju neka pravila o tome kako jezik funkcioniše. Čak i kada greši, njihove greške upućuju na to da su svesni postojanja jezičkih zakonitosti (npr. u rečenici *\*I seed the dog* dete je pošlo od pravila za tvorbu prošlog vremena, ali ga je proširilo i pogrešno primenilo na nepravilan glagol). Učenicima na mlađem uzrastu, u principu, više odgovaraju vežbe kroz smislene jezičke situacije sa što manje metalingvističkih objašnjenja.<sup>8</sup>

Prednost deduktivnog pristupa se, takođe, očituje u činjenici da gramatičko pravilo pogađa u srž i stoga može da uštedi dosta vremena. Mnoga pravila, pogotovo ona koja se odnose na tvorbu određenih oblika, mogu se jednostavno i brzo objasniti (Thornbury 1999: 30). Taj tzv. racionalan put ostavlja više prostora za uvežbavanje – aktiviranje znanja i konkretnu upotrebu. Isto tako, deduktivni postupak zadovoljava očekivanja učenika koji imaju analitički stil učenja.

No, deduktivni pristup ima izvesnih slabosti za koje se pretpostavlja da sužavaju njegovu primenu u procesu učenja strangog jezika. Tako, na primer, uvođenje gramatike na samom početku časa kod učenika mlađe školske dobi može da dovede do pada motivacije i zamora, jer nisu u stanju da razumeju određene koncepte i ne znaju metajezik (lingvističku terminologiju) u dovoljnoj meri. Povrh toga, gramatička objašnjenja podrazumevaju frontalni oblik rada gde nastavnik objašnjava a učenici slušaju, što je često na uštrb njihove aktivnosti i interakcije. Zbog toga je najbolje ako se može obezbediti (a najčešće može) da učenici aktivno učestvuju i u procesu formulisanja pravila i izvođenja zaključaka. Na nastavniku je da znalački, nemametljivo, stvori okolnosti gde će učenici aktivno učestrovati u procesu formulisanja pravila i zaključaka. Tako stvoreni zaključci, bez obzira što su usmeravani od strane nastavnika, imaju mnogo veću vrednost, trajnije se pamte i sigurnije primenjuju u konkretnim jezičkim aktivnostima.

Isto tako, ovaj pristup (Thornbury 1999: 30) navodi na stav da je učenje jezika zapravo memorisanje pravila i njihovo reproducovanje, što je daleko od istine. Gramatika nije zbirka pravila o statičkim strukturama u jeziku. Naprotiv, dinamičku prirodu jezika je ponekad potrebno zaustaviti da bismo jezičke strukture pojasnili učenicima, ali ne kao pravila koja ne smemo ni po koju cenu kršiti, već kao opis onoga što se u jeziku događa.

---

<sup>8</sup> Uspeh dobrog objašnjenja, smatra Thornbury (1999: 37), delimično zavisi od učenikovog razumevanja **metajezika**, tj. upotrebljene terminologije.

U svetu svega ovoga, ostaje da se zaključi da mnoge prednosti i slabosti ovog pristupa zavise upravo od toga kako je pravilo objašnjeno i koliko su pravila laka za razumevanje. Šta je to što neko pravilo čini dobrim? Naime, M. Swan, autor mnogih gramatika za nastavnike i učenike, predlaže sledeće kriterijume (navedeno u Thornbury 1999: 32):

- *Istinitost* (eng. *truth*). Pravila treba da budu istinita, da odgovaraju stvarnosti koju opisuju, iako se ta istinitost može ponekad žrtvovati radi jasnoće i jednostavnosti.
- *Granice upotrebe* (eng. *limitation*). Pravila treba jasno da pokažu dokle sežu granice upotrebe datog oblika. Na primer, kada bismo samo rekli da se *will* koristi da izrazi budućnost, to učeniku ne bi bilo od mnogo koristi budući da ne ukazuje na to kako se *will* razlikuje od ostalih načina izražavanja budućnosti (npr. *going to*).
- *Jasnoća* (eng. *clarity*). Pravila treba da budu jasna, a dvomislenost i komplikovana terminologija mogu negativno da utiču na razumevanje.
- *Jednostavnost* (eng. *simplicity*). Pravila treba da budu jednostavna. Učenike ne treba opterećivati preopširnim objašnjavanjima i svim mogućim upotrebama i izuzecima određene strukture, budući da postoji određeni prag do kojeg učenici mogu da zapamte određene informacije.
- *Poznatost* (eng. *familiarity*). Objašnjenja treba da se oslanjaju na koncepte koji su učenicima poznati. Ilustracije radi, većina učenika je upoznata sa konceptom vremena (sadašnjost, prošlost, budućnost), ali će im manje poznati biti koncepti epistemička i deontička modalnost.
- *Relevantnost* (eng. *relevance*). Pravilo treba da odgovori na pitanja tražena od strane učenika, a pravila mogu da variraju u zavisnosti od maternjeg jezika učenika. Tako, na primer, učenicima kojima je maternji jezik srpski (L1) verovatno će biti potreban drugačiji tretman oblika *The Present Perfect Tense* zbog njegovog nepostojanja u L1.

Međutim, pravila predstavljaju samo jednu komponentu procesa objašnjavanja gramatičkog gradiva. Funkcionalno objašnjavanje gramatičkih pojava važan je i težak nastavnikov zadatak. Na nastavniku je da stručno podstiče misaonu aktivnost učenika, njihovo samostalno rasuđivanje o činjenicama kako bi bolje organizovali svoje znanje, tj. bolje razumeli tvorbu, upotrebu i funkciju neke gramatičke pojave. Na taj način će i efekti takve obrade gramatičke građe biti dugoročniji, tj. trajnije će se pamtitи obrađeno

gradivo. Sledi jedan primer deduktivnog postupka objašnjavanja vremena *The Past Perfect Tense* (Thornbury 1999: 33):

T (teacher): Right. The Past Perfect.

T: The past perfect is formed from the past of the auxiliary ‘have’, plus the past participle. (rule of form)

T: For example, ‘everyone had left’, ‘the film had started’. (examples)

T: So, what’s the past perfect of ‘they go’? (check)

Ss (students): ‘They had gone.’

T: Good.

T: It is used when you are talking about the past, and you want to refer to an earlier point in the past. (rule of use)

T: For example, ‘We were late. When we got to the cinema, the film had already started.’ (example)

T: Did the film start after we arrived, at the same time as we arrived, or before we arrived? (check)

Ss: Before.

T: Right.

T: So, it’s like this. [draws]



T: We arrived at this point in time (a). But I need to refer to an earlier point in the past, when the film started, here (b).

Kao što se može videti, proces objašnjavanja obuhvata dve etape: kada se objašnjava tvorba i potom upotreba datog oblika. Pravila su potkrepljena primerima i ilustrovana (tamo gde je to moguće) i, što je jako bitno, proverava se da li su učenici razumeli oblik. Formulisana pravila u potpunosti zadovoljavaju gore nabrojane kriterijume istinitosti, jasnoće, jednostavnosti, itd. Formulacije su pristupačne i date na zanimljiv način, bez apstraktnih, strogo egzaktnih lingvističkih opisa pojava, već više kao objašnjenja i uputstva za kasniju praktičnu aktivnost učenika.

Kako je već bilo napomenuto, deduktivni pristup je prikladniji za učenike na starijem uzrastu čiji ih stil učenja i očekivanja predodređuje za analitički i refleksivni pristup učenju stranog jezika. Zahtevan je za učenike na mlađem uzrastu jer upotreba apstraktnih gramatičkih koncepta nekada prevazilazi njihove kognitivne sposobnosti. Sa eksplisitnim objašnjenjima

nije potrebno žuriti jer će ih učenici sami tražiti ako im to bude potrebno, a nastavnik bi onda trebalo da se drži pravila: što kraće i jednostavnije, to bolje. Moglo bi se reći da isto važi i za starije učenike, jer koji god stil učenika da je u pitanju preopširna objašnjenja će zamoriti i najpažljivije učenike.

## **2.5. Induktivni pristup podučavanju gramatike**

Karakteristika induktivnog postupka obrade gramatičke građe je u tome što se polazi od pojedinačnog, tj. od primera upotrebe u rečenici i zatim uopštava – izvodeći pravilo. Na ovu fazu se potom nadovezuje uvežbavanje gramatičke građe. Dakle, polazna osnova ovog postupka je posmatranje i razumevanje više primera pomoću kojih se najbolje ističe funkcija gramatičke pojave, njena upotreba i značenje. Objasnjenje i zaključivanje su olakšani kontekstom u kome se lakše uočavaju međusobna uslovljenošć i veze jezičkih elemenata. Izbor primera je od izuzetne važnosti i tome bi nastavnik trebalo da pokloni punu pažnju. Naime, veoma je značajno da primjeri budu tipični za gramatičku pojavu, nalik onima koji se često susreću u svakodnevnoj upotrebi. Isto tako, bitno je da leksika bude poznata jer se na taj način olakšava razumevanje gramatičkog gradiva i odgovarajućih pravila, pospešuje se lakše i duže pamćenje, budi veća zainteresovanost učenika, obezbeđuje bolja pažnja i olakšava formulisanje pravila, npr.

### *Defining relative clauses*

Look at the examples and complete the Active grammar box with the underlined words.

*It's about two brothers who live in New York.*

*They own a restaurant which isn't doing very well.*

*Next door to "Paradise" there's a restaurant where they serve terrible Italian food.*

#### Active grammar

Defining relative clauses give information about people, things and places.

They come directly after the noun.

Use \_\_\_\_\_ for people.

Use \_\_\_\_\_ for things.

Use \_\_\_\_\_ to say what happens in a place.

You can use that instead of *who* or *which* (informal).

Acklam, R. and Crace, A. (2005). *Total English*, Pre-Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited, p. 29.

Induktivni postupak, poznat još kao učenje putem otkrivanja (eng. *discovery learning*), podrazumeva proces pokušaja i pogreške, uz nastavnikovo usmeravanje učenikovog procesa zaključivanja i davanja povratne informacije. Ilustracije radi, učenicima se može zadati problem (Thornbury 1999: 52):

Study these two sets of sentences:

(a) Chris has lived in Cape Town *for* ten years.

Andrew has been learning to drive *for* six months.

(b) Wendy has lived in Edinburgh *since* 1995.

David has been out of work *since* January.

Od učenika se potom traži da dopune sledeće rečenice predlozima *for* i *since*:

1. Anna has been married \_\_\_\_\_ seven years.

2. Jeff has been studying French \_\_\_\_\_ 1990.

Smer kretanja ide od poznatog ka manje poznatom ili sasvim novom. Sledeća tri zadatka navode učenike da dopune i prošire prvočitne zaključke, iako to za njih ne predstavlja lak zadatak.

3. Chris and Jim have been together \_\_\_\_\_ a long time.

4. I have been living here \_\_\_\_\_ last summer.

5. They have been going out together \_\_\_\_\_ they met five weeks ago.

Pogrešan odgovor na bilo koji od ovih zadataka zahtevao bi od učenika da detaljnije prouče primere kako bi jasnije uočili konceptualnu razliku između dva suprotstavljenia niza primera pod (a) i (b). Učenjem putem otkrivanja pojačava se učenikova prijemčivost za jezik, njegova senzibilnost za poimanje zakonitosti, za razlikovanje pravilnog od pogrešnog, čime se stvara pouzdana osnova za dalje samostalno učenje stranog jezika. Isto tako, samostalnim otkrivanjem se u nastavnom procesu izuzetno razvijaju intelektualne sposobnosti učenika, njihova motivacija za učenje, omogućava bolja retencija znanja, njegova primena i korišćenje. Nasuprot tome, ako se insistira na pamćenju gotovih i datih pravila, onda je učenikova aktivnost znatno umanjena jer ne učestvuje aktivno u zaključivanju. Posledica toga može biti odsustvo kreativne primene usvojenih znanja iz gramatike stranog jezika.

U jednom opšijem sagledavanju prednosti induktivnog pristupa, treba još jednom ponoviti kako se pravila do kojih učenici sami dolaze lakše dovode u vezu s postojećim kognitivnim strukturama (shemama) (Thornbury 1999). Naime, sheme se mnogo brže aktiviraju tako nego kada se pravila predočavaju učenicima. Na taj način pravila postaju smislenija, pamtljivija i korisnija. Uloženi mentalni napor obezbeđuje kognitivnu dubinu (eng. *cognitive depth*) i duže pamćenje. Induktivni pristup podstiče veštine prepoznavanja obrazaca i rešavanja problema, što odgovara učenicima koji vole ovu vrstu izazova. Štaviše, ako se rešavanje problema sprovodi u grupama i, naravno, na stranom jeziku, učenicima se daje mogućnost da novo gramatičko gradivo temeljnije uvežbaju kroz dodatne vežbe. Isto tako, razvijanjem sposobnosti samostalnog rasuđivanja i delovanja pojačava se samopouzdanje i autonomija učenika, što predstavlja jedan od osnovnih ciljeva savremenog obrazovanja.

Međutim, vreme i uložen napor da se formulišu pravila mogu da navedu učenike na pogrešan zaključak da su pravila cilj učenja stranog jezika, a ne sredstvo za postizanje cilja. Povrh toga, vreme utrošeno za formulaciju pravila često može da bude na uštrb vremena potrebnog za uvežbavanje novog gramatičkog gradiva (ali i ponavljanja mnogih drugih gramatičkih pojava s kojima novo gradivo stupa u međusobne kombinacije). Nedostatkom induktivnog postupka može se smatrati i to što učenici mogu pogrešno da formulišu jezičku zakonitost, ili, pak, njihova verzija pravila može da bude preopširna ili ograničena u primeni. Ovo može biti posebno problematično kada se učenikove hipoteze ne proveravaju, bilo kroz primere ili eksplisitno navođenje pravila.

S druge strane, sprovođenje induktivnog postupka u nastavnom procesu od nastavnika zahteva temeljnu pripremu časova. Naime, potrebno je da nastavnici pažljivo odaberu i organizuju jezički materijal kako bi pravilno usmerili učenikov proces zaključivanja. No, i pored dobre organizacije jezičkih podataka neke jezičke oblasti kao što su, recimo, glagolski vid i modalnost ne podležu lakoj formulaciji pravila. I konačno, ima učenika kojima induktivni pristup ne odgovara upravo zbog stila učenja ili prethodnog jezičkog iskustva, pa im predočena pravila omogućavaju bolje i lakše savladavanje stranog jezika.

Kao što je bilo reči u Odeljku 2.4, rezultati istraživanja o prednostima deduktivnog i induktivnog postupka nisu još konačna. Otkriveni su neki kratkoročni efekti deduktivnog učenja (Thornbury 1999: 55), a postoje i neki dokazi koji ukazuju na to da je pojedine jezičke pojave bolje predo-

čavati nego samostalno otkrивati. Štaviše, kada se sprovode ankete među učenicima, dolazi se do zaključka da im više odgovara deduktivno podučavanje gramatike (Thornbury 1999: 55). Međutim, postoji manje otpora kada učenici spoznaju sve prednosti samostalnog rešavanja jezičkih problema, kada jednom dođu do pravila, novih činjenica i pojmove – vlastitim iskustvom i naporom. Naposletku, koncept autonomije apsolutno se mora uvažiti: sposobnost uočavanja obrazaca i regularnosti ima veliku vrednost za samostalno učenje (eng. *self-directed learning*), koje bi trebalo što je više moguće podsticati u školskoj nastavi.

### 2.5.1. Tehnike induktivnog pristupa

Objašnjenje gramatičkog gradiva i njegovo usvajanje ne podrazumeva uvek i isključivo formulisanje gramatičkih pravila. Podsticanje u formirajuju pojmove i sudova kod učenika može se veoma često i savim uspešno postići uz pomoć raznih tehnika induktivnog postupka. Ovde, pre svega, mislimo na predstavljanje gramatičkih pojava demonstriranjem i posmatranjem, potom pomoću predmeta iz stvarnog života (eng. *realia*), mini-situacija, zatim vizuelnog predstavljanja pomoću slika, šema i tabela i konačno tekstova.

Demonstriranjem i posmatranjem se veoma efikasno može preneti značenje gramatičkih pojava: ova tehnika ne zahteva mnogo pripreme od strane nastavnika, objašnjavanja i eventualni prevod, a učenici lakše stiču predstavu i izgrađuju pojmove o gramatičkim pojavama. Međutim, mali je broj gramatičkih jedinica koje se mogu pokazati na konkretnim primjerima – fizičkim radnjama, a tu uglavnom spadaju imperativi, predlozi za mesto, pokazni pridevi i zamenice, sadašnje trajno vreme, molbe i ponude. Demonstriranje kompleksnijih koncepcata zahtevalo bi veliku nastavnikovu veština i kreativnost. Isto tako, predstavljanje gramatičkih kategorija putem demonstriranja je veoma korisno za učenike svih uzrasta, pogotovo za učenike na mlađem uzrastu i za početnike, dok je za naprednije učenike uvek preporučljivo dati i funkcionalno objašnjenje, jasno i pamtljivo.

Što se tiče objašnjavanja gramatičkih kategorija pomoću predmeta iz stvarnog života, i ono se smatra vrlo efikasnom nastavnom tehnikom jer isključuje potrebu prevođenja, a pri tom, može da se ilustruje veći broj značenja nego što je to slučaj sa demonstriranjem. I pored toga, broj gramatičkih struktura koje je moguće dočarati upotrebo predmeta prilično je ograničen. U svakom slučaju, prednost ovog metoda je što predmeti bude radoznalost kod

učenika i time povećavaju njihovu pažnju. Primena metoda može da bude efikasna kod učenika svih uzrasta jer je, kao i kod demonstriranja, reč o očiglednoj nastavi kojom se organizuje učeničko neposredno opažanje, što je zapravo početak svakog učenja, a cilj je stvaranje jasnog pojma ili predstave. Taj princip očiglednosti, uopšteno govoreći, pomaže boljem razumevanju onoga što se uči, podiže kvalitet znanja, razvija kod učenika interesovanje, omogućava trajnije pamćenje i pomaže razvoj umnih sposobnosti učenika.

Situacioni pristup, tj. predstavljanje gramatičkih kategorija pomoću šireg jezičkog konteksta – situacije (stvarne ili izmišljene) umanjuje nedostatke prethodnih postupaka u smislu ograničenosti broja gramatičkih kategorija koje se njima mogu predstaviti. Isto tako, postojanje šireg konteksta rešava probleme koji mogu da se javе prilikom opširnog objašnjavanja ili prevođenja gramatičkih struktura (o čemu je više reči bilo u prethodnom odeljku). Tako, na primer, da bi nastavnik ciljano uveo određenu strukturu, recimo *should have V-ed/-en*, priču ili situaciju može da postavi uvođenjem lika (npr. zvanog Andy) koji je odlučio da vozi preko australijske pustinje, sa istoka na zapad. Nastavnik potom od učenika traži da kažu koje sve vrste priprema čovek treba da obavi za takvo putovanje, i pri tom učeničke odgovore kao smernice ispisuje na tabli (Thornbury 1999: 59):

*To do this kind of journey, you should:*

take a map  
take water  
not travel alone  
advise the police  
not travel in the wet season, etc.

Nastavnik potom objašnjava učenicima da Andy nije obavio nikakve pripreme i ništa od navedenog nije uradio, pa traži od učenika da zamisle šta se dogodilo i šta zapravo misle o njemu. Nastavnik onda uvodi rečenicu *He should have taken a map*, ponavlјajući je dva ili tri puta i tražeći od učenika isto. Nastavnik strukturu utvrđuje postavljanjem pitanja *Did he take a map? (No).* *Was that a good idea? (No).* *So ...?*, a učenici odgovaraju *He should have taken a map*. Zatim se isti proces ponavlja s primerom *travelling alone*, ponavlјajući, uvežbavajući i pri tom proveravajući pojам rečenice *He shouldn't have travelled alone*. Učenici, uz pomoć usvojenog modela, stvaraju analogne primere *He should have taken water. He shouldn't have left his car.* Zanimljivo je, međutim, da tokom uvežbavanja modela nastavnik nijednom ne traži od učenika

da formulišu pravilo. Umesto toga, on se oslanja na česte provere razumevanja strukture *should have + past participle*, što nekada nije garancija da će formulisati ispravno pravilo (Thornbury 1999: 59-60). U svakom slučaju, uz nastavnikovo spretno povezivanje primera i, po potrebi, pravila omogućava se bolje razumevanje date strukture, duže pamćenje i podstiče učenikova samostalnija primena stečenog znanja. Da bi se sprečilo mehaničko ponavljanje i mehaničke zamene potrebno je od učenika zahtevati da strukturu samostalno upotrebe u primerima iz svakodnevnog života. To je jedan od načina provere da li su usvojeni pojmovi jasni i stečeni sopstvenim misaonim naporom, a ne gotovi naučeni na osnovu nastavnikovog izlaganja ili iz udžbenika.

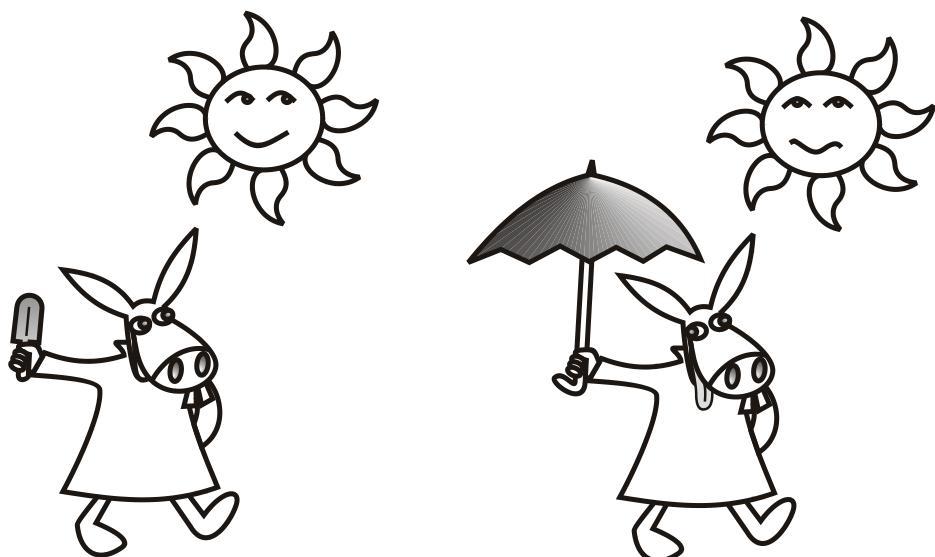
Za razliku od prethodnih postupaka, ovom tehnikom se može predstaviti veliki broj gramatičkih struktura. Situacija, kao jedno od sredstava kontekstualizacije jezika, pomaže da se bolje ilustruje značenje određene gramatičke pojave. Pojedinačni primjeri iz date situacije predstavljaju solidnu osnovu za formulisanje pravila tvorbe. Ono što ovu tehniku čini vrlo zanimljivom i efikasnom je to što učenici mogu da budu uključeni u proces razvijanja situacije ili priče, kao i u rešavanje ‘gramatičkog problema’. Štaviše, ako je situacija dobro odabrana bolje će se pamtitи od, recimo, jednostavnog gramatičkog objašnjenja.

Međutim, predstavljanje gramatičkih pojava na ovaj način može da oduzme više vremena od njihovog eksplicitnog objašnjavanja. Vreme koje je utrošeno na predočavanje novog gramatičkog gradiva može biti na uštrb njegovog uvežbavanja. Poznavanje i razumevanje jezičkih zakonitosti je neophodno ali one se moraju poznavati i na nivou praktične upotrebe. Za to služe vežbe kojima se mora posvetiti najviše nastavnog vremena jer pokazuju stepen sposobljenosti učenika za praktičnu primenu usvojenog gramatičkog gradiva u usmenoj i pismenoj komunikaciji.

Osim vremena koje ova tehnika iziskuje za objašnjavanje gramatičkog gradiva, ona istovremeno zahteva i veštog nastavnika koji će osmislići situacije sa nekoliko strukturno identičnih rečenica. Razvoj situacije ili priče može biti potkrepljen vizuelnim sredstvima. U svakom slučaju, ova tehnika je veoma korisna na svim nivoima jezičkog znanja, a naročito je prikladna za početnike i učenike na mlađem uzrastu. Nastavnik uvek treba pažljivo da planira njenu primenu i pogotovo da vodi računa o vremenu koje ima na raspolaganju.

Veoma značajna nastavna tehnika induktivnog pristupa odnosi se na predstavljanje gramatičkih pojava pomoću vizuelnih medija: slika, crteža,

slikovitih shema, tabela i sl. Učenici lako pamte vizuelni prikaz – utisak. Ako se taj vizuelni utisak prokomentariše, ako se obrazloži upotreba oblika prikazanih, recimo, na slici, onda se oni bolje shvataju i duže pamte. To pretvaranje u konkretni vizuelni utisak ublažava apstraktnost pravila i objašnjenja. Pojedine gramatičke strukture, konkretnije njihove razlike, nekada je izvodljivo i veoma korisno prikazati vizuelno i uz pomoć minimalnih parova (eng. *minimal pairs*). To se prvenstveno odnosi na predstavljanje dve rečenice koje se razlikuju u jednom ili dva elementa koja mogu da imaju značajne implikacije po značenje te dve rečenice<sup>9</sup>, npr.



- He didn't need to bring his umbrella,  
so he didn't, the smarty-pants.

- He needn't have brought his umbrella,  
the idiot!

Slika 1: Predstavljanje gramatičkih struktura pomoću vizuelno-asocijativnih metoda.

Ovaj primer ilustruje kontrast između glagolskih oblika *didn't need* to i *needn't have (done)*. Kao što se jasno može videti, uz pomoć slika koje ilustriraju pozitivne i negativne konotacije datih primera nastavnik je u stanju da bolje usmeri pažnju učenika na činjenicu koliko izbor oblika utiče

<sup>9</sup> Ovo je jedna od slika koju autorka koristi na časovima vežbi iz Metodike nastave engleskog jezika kako bi pokazala studentima da se gramatika može efikasno ilustrovati pomoću vizuelno-asocijativnih metoda.

na razliku u značenju: *he needn't have brought the umbrella*, ali je magarac glupan nažalost doneo kišobran iako je vreme sunčano; ali *he didn't need to bring his umbrella*, pa pametnjaković nije ni doneo i zato mu se sunce smeši. Dakle, nastavnik treba da izabere leksički jednostavne primere sa prilično očiglednim kontekstom i da ih adekvatno potkrepi vizuelno-asocijativnom tehnikom. Moglo bi se reći da predstavljanje gramatičkih struktura pomoću minimalnih parova i vizuelnih medija predstavlja kombinaciju najboljih karakteristika induktivnog i deduktivnog pristupa. Razliku u značenju moguće je predstaviti samo uz pomoć minimalnih parova, bez vizuelnog prikaza, ali sa malo više konteksta (Thornbury 1999: 65), npr.

"What a mess!"	"The flat is looking nice."
"Yes, they've been painting the kitchen."	"Yes, they've painted the kitchen."

Učenici će lakše moći da postave hipoteze ukoliko su primeri dobro odabrani i logično izloženi. Ova vrsta direktnog ukazivanja na razlike u značenju je pogotovo prikladna za učenike na starijem uzrastu koji su skloniji analitičkom pristupu učenju stranog jezika. Za učenike na mlađem uzrastu ili one kojima više odgovara iskustveni pristup, ova tehnika može biti manje atraktivna naročito ako razlike koje treba uočiti nisu dovoljno očigledne.

Smatra se da je najefikasniji način podučavanja i uvežbavanja gramatičkog gradiva upravo u kontekstu, tj. kroz cele tekstove. To mogu biti udžbenički tekstovi koji su specijalno sastavljeni za predstavljanje i lakše razumevanje datih gramatičkih kategorija. Tu spadaju i unapred pripremljeni dijalozi gde se gramatičke kategorije uvode slušanjem; tako, na primer, transkript dijaloga u kojem se postepeno uvodi treći kondicional izgleda ovako:

Pat: So you had a good summer then?

Dan: Yea, but I didn't learn much German. I stayed with a family and their son spoke English. I would have done better if I'd stayed with another family.

Pat: But you wouldn't have met Carla.

Dan: No, I wouldn't. What about your summer?

Pat: A disaster really. If I'd got a good job, I would have saved more money. But I didn't. I only had enough money to go to Wales. If I'd had more money, I'd have gone to Greece. Anyway, did anything exciting happen?

.....

Harris, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. (2002). *Opportunities*, Intermediate, Teacher's Book. Harlow: Pearson Education Limited, p. 87.

Jako je bitno da učenici razumeju dati tekst. Ukoliko tekst ima više primera ciljne jezičke strukture to će im pomoći da bolje primete strukturu i procesom indukcije formulišu pravila. Ako su dijalazi i tekstovi brižljivo odabrani ili napisani, kontekstualna osnova koju obezbeđuju čini učenje stranog jezika, i ovu tehniku konkretno, vrlo efikasnim. Isto tako, upotreba dijaloga ispunjava očekivanja učenika u pogledu korišćenja jezika u stvarnom životu: ljudi koriste jezik da bi komunicirali jedni s drugima.

U okviru induktivnog pristupa koji je zasnovan na tekstovima, pored udžbeničkih veoma korisni su i autentični tekstovi. S obzirom da nepoznati vokabular i sintaktička kompleksnost mogu da utiču na stepen razumevanja ciljanih gramatičkih pojava, autori udžbenika često prilagodjavaju ovakve tekstove nivou jezičkog znanja i potrebama učenika. U autentične tekstove, koji su prilično neiskorišćeni u nastavnoj praksi, jesu nastavnikovi originalni planovi, odluke, priče i sl. (eng. *personalisation*), koji će svakako privući veću pažnju učenika nego bilo koja ličnost iz udžbeničkog teksta. U svakom slučaju, autentični tekstovi nude učenicima primere stvarne jezičke upotrebe i veoma su korisni na svim jezičkim nivoima, ali na nižim nivoima moraju biti pojednostavljeni da se učenici ne bi demotivisali.

Jedna od tehnika pristupa zasnovanog na tekstu jeste i tzv. dikto-komp (eng. *dictation-composition*) ili gramatički diktat (Thornbury 1999: 84). Dikto-komp se razlikuje od tradicionalnog diktata po tome što nastavnik čita tekst od jednog ili dva paragrafa u celosti i to dva ili više puta, u zavisnosti od težine teksta. Učenici potom treba da rekonstruišu ili reprodukuju tekst koristeći reči i konstrukcije što je vernije moguće, ali i dodajući svoje na mestima koja nisu uspeli da memorišu (Bodrič 2004: 108). Dakle, da bi učenici uspešno rekonstruisali tekst treba da shvate značenje teksta, iako se možda neće setiti tačnih oblika pomoću kojih se značenje prenosi. Do te mere do koje su učenici u stanju da reprodukuju originalni tekst oni, uslovno rečeno, može se reći da pišu diktat. S druge strane, reči koje sami upotrebljavaju da bi dočarali značenje i popunili praznine u memoriji čine da pišu nešto nalik sastavu. Na ovaj način se uvežbava i proverava pravopis, interpunkciju, razumevanje teksta, potom znanje gramatičkih struktura koje su učenici ranije usvojili i sve se to odvija u realnom kontekstu. Nakon pisanja svojih verzija teksta, učenici ih upoređuju s originalnom verzijom i uočavaju razlike između svojih i ciljanih gramatičkih struktura. Bitno je da je taj originalni tekst kratak i da odgovara njihovom nivou vladanja jezikom, a specijalno pripremljeni tekstovi sa ciljanim gramatičkim struktu-

rama su, naravno, efikasniji od autentičnih tekstova. Ova tehnika je veoma korisna jer usmerava učenike ka uočavanju praznine između trenutne i ciljane jezičke kompetencije. Međutim, ne mogu se sve strukture integrisati u kratak tekst. Dikto-komp je za pojedine učenike veoma težak, naročito ako to shvate kao test a ne kao jezičku vežbu, pa ih treba sistematski pripremati za ovaku jezičku aktivnost.

Na kraju, može se, sasvim uopšteno, reći da se prednosti tehnika koje se zasnivaju na tekstu ogledaju u tome što, pružajući kontekst, omogućavaju učenicima da shvate značenje nepoznatih gramatičkih pojava. Povrh toga, ako su tekstovi autentični onda pokazuju kako se gramatička pojava upotrebljava u konkretnoj komunikaciji. Nadalje, osim što tekstovi predstavljaju osnovu za usvajanje i uvežbavanje gramatičkog gradiva, odlična su osnova za podučavanje i proveru vokabulara, potom jezičkih veština i osnovnih principa organizacije teksta. Isto tako, upotreba tekstova u razredu učenicima olakšava dalje, samostalno učenje stranog jezika.

Međutim, upotreba tekstova, kao što je ranije nagovešteno, može da ima i svojih manjkavosti. Težina teksta, pogotovo autentičnog, može, naravno, nepovoljno da utiče na brzinu i kvalitet usvajanja datih gramatičkih struktura. S druge strane, korišćenje pojednostavljenih tekstova može da dâ pogrešan utisak o tome kako se data gramatička struktura koristi u konkretnoj komunikaciji, što je opet u suprotnosti s prvobitnom svrhom upotrebe teksta. Uz to, neće ni svi tekstovi biti podjednako zanimljivi svim učenicima, a oni učenici koji žele brze odgovore na jednostavna pitanja upotrebu tekstova možda smatraju indirektnim putem upoznavanja s jezičkim zakonitostima.

Iz svega što je do sada rečeno proizlazi da nijedna tehnika induktivnog ili deduktivnog pristupa neće u potpunosti odgovarati procesu obrade svih gramatičkih struktura, kao ni svim učenicima, stilovima i kontekstima učenja. Svaki od pomenutih načina objašnjavanja gramatičke grade ima određenih prednosti i nedostataka na koje je ukazano u ovom i prethodnom odeljku. Važan zaključak koji se mora izvesti jeste da nije moguća i preporučljiva dominacija nijednog od pomenutih postupaka već se oni moraju kombinovati i dopunjavati. Dominacijom bilo kog od pomenutih postupaka učenici bi sigurno imali veću tendenciju ka ograničenoj i jednostranoj orientaciji, i usvojeno znanje bi verovatno bilo nepotpunije i nepodesnije za kreativnu upotrebu u nastavi i stvarnom životu. Međutim, u nekim fazama učenja jedan postupak može imati prednost nad drugim. Tako, na primer,

odrasliji učenici, naročito u kasnijoj fazi učenja imaju više koristi od pravila nego mlađi učenici – bolje se koriste pravilima za usmeravanje vlastite jezičke aktivnosti. U jednom zaokruženom nastavnom ciklusu kombinovanje oba pristupa trebalo bi da bude svakodnevna praksa, jer iako imaju različite polazne tačke i tehnike, oba modela usmerena su ka istom cilju – praktičnom ovladavanju jezičkim strukturama kako bi se učenici osposobili za upotrebu jezika u komunikaciji.

## **2.6. Glavna načela u nastavi engleskog jezika**

Na osnovu svega što je tokom prethodnog izlaganja rečeno, moguće je izložiti glavna načela u vezi s nastavom gramatike engleskog i, uopšte, no uzevši, svih stranih jezika. Ta načela, koje Thornbury naziva pravilima (1999: 153), odnose se na nastavne postupke koji pomažu učenicima da prepoznaju gramatičke oblike i da ih što efikasnije usvoje kroz ciljano osmišljena vežbanja koja ne zanemaruju komunikativni sadržaj nastavnog plana i programa.

Prvo važno načelo tiče se *konteksta*: gramatiku treba obrađivati u kontekstu. Ako se nekad i izoluje gramatička pojava kako bi se pažnja učenika usmerila na sâm oblik, ona mora da se ponovo uklopi u veću celinu i potom upotrebi u konkretnoj govornoj situaciji. Gramatičke oblike, dakle, uvek treba predavati u kontekstu njihove stvarne upotrebe tj. značenja, jer izbor jednog gramatičkog oblika nad drugim zavisi upravo od značenja koje pošiljalac poruke namerava da prenese, pismeno ili usmeno (Thornbury 1999).

Drugo načelo, koje je međusobno isprepleteno sa prvim, tiče se *upotrebe*: gramatiku ne treba predavati kao cilj za sebe, već kao sredstvo kojim se ostvaruje postavljeni cilj – razumevanje i primena u globalnom kontekstu, prirodnoj upotrebi. Samo tako dolazi do punog izražaja prava funkcija određene gramatičke pojave, a funkcija se u nastavi, tj. u fazi objašnjavanja, uvežbavanja i provere gramatičkog gradiva ne sme zanemariti. Drugim rečima, nastavnik treba da stvori okolnosti u kojima će učenici upotrebljavati date gramatičke strukture u konkretnoj govornoj praksi.

Treće načelo odnosi se na *ekonomičnost*, u smislu racionalnog korišćenja vremena koje je potrebno za objašnjavanje gramatičkih kategorija. Uštedom vremena koje je potrebno za objašnjavanje dobija se dragoceno vreme za uvežbavanje, utvrđivanje ispredavanog gramatičkog gradiva.

Sledeće načelo je pravilo *relevantnosti* i podrazumeva obradu onih gramatičkih kategorija koje su učenicima problematične. Prvo je neophodno ustanoviti šta učenici znaju, a potom ono što im predstavlja problem. U tom procesu važnu ulogu igra i maternji jezik učenika i (ne)podudaranje gramatičkih pojava u stranom i maternjem jeziku, o čemu je bilo govora u Odeljku 2.3.

Načelo *kultivisanosti* odnosi se na stvaranje pravih uslova za podučavanje gramatike, budući da podučavanje nužno ne rezultira učenjem. Ti uslovi se odnose na jezički materijal kome se učenici izlažu (eng. *input*) i, pre svega, način na koji je on izložen kako bi ga učenici što bolje usvojili, potom na jezičku produkciju (eng. *output*) tj. mogućnost da se samostalno i kreativno primeni stečeno znanje, čime bi se naglasak stavio i na tačnost (eng. *accuracy*) i tečnost jezičkog iskaza (eng. *fluency*) (Thornbury 1999). Uslovi takođe obuhvataju povratnu informaciju (eng. *feedback*) koju učenici dobijaju. Ako je kroz povratnu informaciju pažnja učenika usmerena na formu i ako je dobijaju često i u dovoljnoj količini onda se učvršćuje njihovo gramatičko znanje. I poslednji, mada ne i najmanje važan, uslov vezan je za motivaciju učenika: dobro organizovan čas pozitivno će uticati na učenikovu motivaciju ili spremnost da obrati pažnju na formu, da optimalno upotrebljava određene gramatičke strukture i da se oslanja na povratnu informaciju od strane nastavnika.

I konačno, načelo *prikladnosti* posmatra se kroz prizmu svih navedenih načela i, uz to, nivoa, potreba, interesovanja, očekivanja i učenikovih stilova učenja. To može da znači temeljno podučavanje ili nepoklanjanje dovoljno pažnje gramatici. U svakom slučaju, obaveza nastavnika je da odlično poznaje gramatiku, a pitanje kada, kako i u kojoj meri će je predavati zavisiće od datih okolnosti.

Nakon razmatranja pedagoških pristupa učenju i podučavanju gramatike engleskog jezika, sledi prikaz njenog testiranja uz prethodno detaljno objašnjene osnovne postavke testiranja stranih jezika.



### **3. TESTIRANJE U NASTAVI ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA**

Ovo poglavlje bavi se teorijom i praksom testiranja stranih jezika, s posebnim naglaskom na testiranju gramatike engleskog kao stranog jezika. Prvi odeljak, koji se sastoji od četiri pododeljka, nudi detaljan prikaz ciljeva testiranja stranog jezika. U pripadajućim pododeljcima razmatraju se vrste testova i testiranja stranih jezika, karakteristike testa, tehnike i faze procesa testiranja. Drugi odeljak govori o praksi testiranja koja je usmerena na kriterijume i norme, a treći odeljak ovog poglavlja posvećen je opisu standarda u oblasti testiranja stranog jezika. U četvrtom se govori o definicijama gramatičkog znanja za potrebe testiranja, a peti sagledava testiranje gramatike engleskog jezika. U pododeljcima koji sačinjavaju peti odeljak, razmatraju se eksplicitno i implicitno testiranje gramatike engleskog jezika, potom osnovni principi sastavljanja gramatičkog testa, faze sastavljanja testa i tipovi i karakteristike gramatičkih zadataka.

#### **3.1. Ciljevi testiranja stranih jezika**

Sve dinamičniji razvoj obrazovnog sistema, novi uslovi rada, novi metodi učenja i podučavanja, postavljaju pred nastavnike sve složenije zadatake koji se tiču njihovog stručnog, metodičkog i pedagoškog formiranja u najširem smislu. Dobro poznavanje metodike nastave stranog jezika koji će nastavnik predavati, zatim praćenje, sagledavanje i primena naučnih rezultata srodnih disciplina u nastavnoj praksi predstavlja čvrstu osnovu za izgradnju savremenog nastavnika stranih jezika – dobrog metodičara-praktičara (Bodrič 2007: 190). Jedan od stvaralačkih doprinosova nastavnika stranih jezika u savremenoj školi i zapravo jedan vid njegovog stalnog usavršavanja nalazi se upravo u pripremanju testova stranih jezika. Dakle, od nastavnika se očekuje da stalno eksperimentiše, prati stručnu literaturu i, shodno tome, primenjuje nove principe planiranja na osnovu rezultata koji su dobijeni objektivnim merenjima tj. testiranjem.

Testiranje učenika, odnosno objektivno ocenjivanje njihovih znanja i sposobnosti u praktičnoj nastavi stranih stranih jezika, odavno ima široku primenu, budući da se pokazalo kao efikasan vid provere stepena usvojenosti datog jezika. U metodici nastave stranih jezika pod *testom* se podrazumeva standardizovani postupak utvrđivanja znanja i sposobnosti pomoću niza zadatka u pisanom obliku, kako bi se kod ispitanika proverio stepen njihovog jezičkog znanja. Sastavljanje jezičkog testa, bilo formalnog, standardizovanog, ili jednog boljeg neformalnog, nestandardizovanog mernog instrumenta, kao i tumačenje dobijenih rezultata predstavlja veoma složen proces koji iziskuje mnogo vremena, ali i materijalnih sredstava (o čemu će više reći biti u Odeljku 3.1.4). Pre nego što se uopšte započne sa planiranjem izrade jezičkog testa potrebno je prvenstveno da se odredi njegova svrha, odnosno funkcija (Harris 1969; Bachman 1990; Hughes 2003). Prema Bachmanu (1990: 54) jezički testovi, kao objektivni merni instrumenti, koriste se: (a) kao izvori informacija neophodnih za donošenje odluka u okviru obrazovnih programa; i kao (b) pokazatelji sposobnosti ili karakteristika od značaja za istraživanja o jeziku, jezičkom usvajaju i podučavanju.

Glavna svrha uvođenja testova u obrazovne programe, kao što je već rečeno, jeste da posluže kao osnov za vrednovanje (eng. *evaluation*). Nai-mje, po Bachmanu (1990: 54) obrazovni program, u najširem smislu, podrazumeva situaciju u kojoj su jedna ili više osoba uključene u proces učenja i podučavanja. Vrednovanje, s druge strane, obuhvata dve komponente: prvo, informacije, i drugo, vrednosne sudove, odnosno odluke. Informacije relevantne za donošenje vrednosnih sudova mogu da budu kvalitativne (tj. podaci se ne oslanjaju na statističku obradu nego na detaljne opise tipičnih primera iz datog korpusa) i kvantitativne (tj. zasnivaju se na podacima koji se statistički obrađuju). Kvalitativne informacije mogu da se dobiju na osnovu raznih posmatranja, a kvantitativne obuhvataju nastavnikovo objektivno ocenjivanje, učeničko samoocenjivanje i nastavnikovo rangiranje učenika po uspehu unutar razreda.

U celini uzev, tri pretpostavke moraju da se uzmu u obzir da bi došlo do upotrebe testova kao osnove za vrednovanje (Bachman 1990: 55-57). Prvo, mora se pretpostaviti da su informacije koje se tiču ishoda u obrazovanju bitne za efikasno formalno obrazovanje. Dakle, odgovornost i povratna informacija (od strane nastavnika, učenika i ostalih zainteresovanih strana) predstavljaju bitne mehanizme koji podstiču efikasnost bilo kog obrazovnog programa. Drugo, pretpostavlja se da je na osnovu povratne informacije

moguće unaprediti proces učenja i podučavanja kroz odgovarajuće promene u programu. I treće, ali ne i najmanje važno, mora se pretpostaviti da su obrazovni ciljevi merljivi, što je vrlo diskutabilno. Naime, s jedne strane preovladava mišljenje da je sve ono što se može naučiti zapravo merljivo, a s druge, da skoro nijedan vredan obrazovni cilj ne može adekvatno da se izmeri. Bachman (1990: 68-69), na primer, zastupa stav da sve što se može definisati, može se i izmeriti, naglašavajući, pri tom, da je neke stvari teško definisati i, shodno tome, teško izmeriti (Bachman 1990: 68-69). Uprkos svemu, bitno je istaći da informacije na osnovu kojih donosimo odluke moraju biti pouzdane i valjane. Što je bitnija odluka koju treba doneti, to veći napor treba da se uloži da test bude pouzdan i valjan (Bachman 1990; Bachman i Palmer 1996; McNamara 2000).

Jezički testovi igraju važnu ulogu u životu mnogih ljudi budući da mogu da budu presudni u prelomnim trenucima u obrazovanju, na primer, prilikom studiranja u drugoj zemlji, potom prilikom zaposlenja i boravka u stranoj zemlji, i dr. Postoje brojni razlozi zbog kojih se objektivni metodi utvrđivanja učenikovog znanja stranog jezika i sposobnosti za učenje jezika uvode u obrazovni sistem. Pre svega, jedna od bitnih obaveza nastavnika jeste objektivno vrednovanje rezultata učenikovog rada. Testiranje omogućuje sticanje uvida u to u kojoj su meri učenici ovladali stranim jezikom, odnosno u kojim su jezičkim oblastima uspešniji, a u kojima manje uspešni. Podaci koji se dobijaju testiranjem imaju veliku pedagošku vrednost budući da motivišu i nastavnike i učenike na kvalitetniji dalji rad, a najšire posmatrano, od značaja su i za one koji planiraju i finansiraju nastavu.

U današnje vreme, kada se učenje stranih jezika ne odvija samo u formalnom kontekstu, naime u institucionalizovanim obrazovnim ustanovama pod okriljem državnih institucija, sve je izraženija potreba za dobrim testovima na osnovu kojih bi se učenici klasifikovali prema najbitnjem kriterijumu – nivou jezičkog znanja. Opšte je poznata činjenica da pogrešno klasifikovanje učenika predstavlja problem i za nastavnike i za učenike. Kada se učenik nađe na jezičkom kursu koji ne odgovara njegovom nivou znanja, on ili gubi vreme, kada je kurs za njega lagan, ili, pak, mora da ulaže mnogo veći napor kako bi dostigao ostale učenike. Ne treba posebno isticati koliko je za nastavnike i učenike mnogo efikasniji nastavni rad, dakle i učenje i podučavanje, upravo u grupama homogenim po nivou znanja. Drugim rečima, stvaranje homogenih grupa učenika može se postići isključivo primenom posebno sastavljenih jezičkih testova za klasifikaciju učenika prema nivou znanja (o čemu će više reći biti u Odeljku 3.1.1).

Nadalje, u izvesnim situacijama potrebno je da odredimo kakve sposobnosti za učenje stranih jezika ima izvesna grupa ili pojedinac. U trenutku testiranja učenici mogu, ali i ne moraju, da poseduju znanje stranog jezika, a primenom odgovarajućih mernih instrumenata pokušava se odrediti kako će se njihovo jezičko znanje uvećati i kojim tempom. Zatim, ako se uzme u obzir da se strani jezici najčešće uče radi bavljenja određenom profesijom, onda je više nego opravdana potreba za primenom specijalnih objektivnih mernih instrumenata pomoću kojih bi se precizno utvrdio nivo jezičkog znanja (jezičkih sposobnosti, odnosno tema, situacija i zadataka) potrebnog za bavljenje datom profesijom.

Pomoću testova se procenjuje i efikasnost nastave. Naime, takvi testovi se često koriste u pedagoškim istraživanjima kada se formiraju eksperimentalne i kontrolne grupe, koje imaju iste obrazovne ciljeve ali koriste različite nastavne materijale i tehnike da bi te ciljeve postigle. Na taj način, stiče se uvid u to koliko su izabrani pristupi i načini rada adekvatni i uspešni.

Naposletku, učenike možemo da testiramo s namerom da ispitamo sam merni instrument. Test se tako usavršava i priprema za kasnije testiranje. Kao što se može videti, postoje višestruki i valjani razlozi zbog kojih se testovi primenjuju u nastavi stranih jezika. Međutim, i među nastavnicima stranih jezika često ima onih koji smatraju da je proces sastavljanja i primene testa aktivnost koja zahteva mnogo vremena i da test nužno ne meri jezičko znanje učenika na precizan način. Isto tako, ti nastavnici misle da procenat dobijen na testu ne može na najbolji način da opiše kakav je svaki učenik ponaosob i šta je sve u stanju da pokaže na času. Otuda oni smatraju da postoje efikasniji načini kojima se procenjuje jezičko znanje učenika, kao što su angažovanost na časovima, aktivnosti kojima se podstiče razvijanje jezičkih sposobnosti i razni projekti. Bilo kako bilo, ako i tzv. subjektivni sudovi prevagnu, nesporno je da se valjano empirijsko ili eksperimentalno istraživanje, kao i nastavni rad, ne mogu zamisliti bez primene objektivnih mernih instrumenata i da se ne smemo osloniti na subjektivne sudove i utiske, i pored dužine iskustva i sposobnosti nastavnika.

U narednom pododeljku biće više reči o podeli testova prema cilju testiranja.

### **3.1.1. Vrste testova i testiranja stranih jezika**

U ovom odeljku pokušaćemo da izvršimo klasifikaciju svih vrsta testova prema cilju testiranja, s napomenom da se elementi pojedinih vrsta

međusobno prepliću. No, bez obzira na prisustvo više elemenata, u svakoj vrsti testova dominiraju određeni elementi prema kojima svi jezički testovi za istraživanje i merenje u školi mogu da se grupišu u (1) testove opštег jezičkog znanja, (2) testove postignuća, (3) dijagnostičke i (4) klasifikacione (Heaton 1990; Bachman 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). Iako različiti autori daju različite podele testova, ova koju ćemo razmatrati je najčešća. Dimitrijević (1986: 72), pored ovih navedenih, izdvaja i testove jezičke sposobnosti. U nastavku, dakle, slede četiri najčešće, i ujedno najvažnije, vrste testova.

1. *Testovi opštег jezičkog znanja* (eng. *proficiency tests*) (Dimitrijević 1986: 70) mere, kao što i sam naziv govori, kandidatovo opšte znanje stranog jezika, bez obzira gde i kako je to znanje stečeno. Ovi testovi se primenjuju prilikom utvrđivanja da li neki kandidat zna da koristi strani jezik u obimu koji je potreban za obavljanje određenih poslova. Ako je, recimo, reč o testiranju stranog jezika za određene svrhe (eng. *Specific Purposes (SP) tests*) (Alderson, Clapham i Wall 1995: 12), testovi će se, razumljivo, razlikovati po svom sadržaju, a njihov sadržaj će se zasnovati na analizi potreba vezanih za upotrebu stranog jezika u okviru zanimanja kandidata. Ilustracije radi, ako želimo da utvrdimo da li neko ume uspešno da se bavi prevodenjem pri organizaciji Ujedinjenih nacija, upotrebimo test koji će se nužno razlikovati od testa kojim želimo da utvrdimo da li je kandidatovo znanje engleskog jezika dovoljno dobro da bi pohađao studije na nekom britanskom univerzitetu (Hughes 2003: 11). Takav test bi čak obuhvatao nivo i specifičnu upotrebu engleskog jezika potrebnu da bi se pohađali tečajevi iz određenih oblasti.

Sadržaj testa opštег jezičkog znanja ne zasniva se na sadržaju ili, pak, ciljevima jezičkog tečaja koji je pohađao kandidat koji polaže test. Drugim rečima, u obzir se uzimaju specifikacije jezičke građe, odnosno inventar jezičke građe i znanja kojima bi kandidat trebalo da raspolaže. Za razliku od gore navedenih, postoje testovi opšteg jezičkog znanja koji nisu orijentisani ka specifičnim potrebama kandidata i gde je koncept jezičkog znanja opštiji. Britanski primeri takvih testova jesu, da navedemo samo neke, *Cambridge English: First (First Certificate in English Examination (FCE))*, na nivou B2 Zajedničkog evropskog okvira, i *Cambridge English: Proficiency (Certificate of Proficiency in English examination (CPE))*, na nivou C2. Svrha ovakvih testova jeste da utvrde da li su kandidati dostigli izvestan standard, tj. dati nivo opštete jezičke sposobnosti (Alderson, Clapham i Wall

1995; Hughes 2003). Ispitivačka tela odgovorna za sastavljanje i primenu ovakvih testova ne rade u sprezi sa obrazovnim institucijama i na njih potencijalni poslodavci mogu u potpunosti da se oslone kada se vrše objektivna poređenja kandidata iz različitih institucija i različitih zemalja. Bitno je istaći da su kembrički ispitni međunarodno priznati ispitni i da se direktno oslanjaju na nivo definisane okvirom ALTE, koji se, s druge strane, snažno oslanja na rad Saveta Evrope (više o tome biće reči u Poglavlju 4).

2. *Testovi postignuća* (eng. *achievement tests*) utvrđuju u kojoj meri je učenik savladao obrađenu jezičku materiju, odnosno koliko su pojedinačni učenici, grupe učenika ili sami tečajevi uspešni u postizanju ciljeva propisanih programom za taj strani jezik. Drugim rečima, sadržaj testa treba da se zasniva isključivo na gradivu koje je obrađeno u toku školske godine ili određenog jezičkog tečaja. Testovi postignuća se mogu podeliti na *završne testove* (eng. *final achievement tests*) i *testove napretka* (eng. *progress achievement tests*) (Hughes 2003: 13).

Učenici polažu završne testove postignuća na kraju tečaja ili školske godine. Sastavljaju ih i sprovode ministarstva prosvete, akreditovani ispitni centri ili pedagoški instituti, ili, pak, članovi obrazovnih institucija. Sadržaj ovih testova treba da obuhvata reprezentativni uzorak celokupne jezičke grade obrađene u toku trajanja tečaja ili školske godine. Dručije rečeno, test treba da bude zasnovan na detaljnном programu tečaja ili udžbenicima i drugim korišćenim nastavnim materijalima (Alderson, Clapham i Wall 1995: 12). To je tzv. *pristup zasnovan na nastavnom programu* (eng. *syllabus-content approach*) (Hughes 2003: 13). Međutim, nedostatak ovog pristupa, prema Hughesu, jeste to da ako je program loše koncipiran ili ako su udžbenici i drugi nastavni materijali loše odabrani, rezultati testa mogu da budu varljivi. Tako, na primer, dobar rezultat na testu ne mora nužno da bude pokazatelj uspešnog postignuća ciljeva tečaja. Stoga Hughes (2003: 14) predlaže da sadržaj testa direktno bude zasnovan na ciljevima tečaja, što ima niz prednosti. Kao prvo, ta mera podstiče one koji koncipiraju kurseve da ciljeve eksplicitno navedu, i kao drugo, rezultat na testu pokazuje u kojoj meri su učenici savladali ciljeve. Isto tako, oni koji koncipiraju program i propisuju ili odabiraju udžbenike moraju itekako da se postaraju da se programi i udžbenici podudaraju sa ciljevima tečaja. S druge strane, može se reći da ovakav pristup ne ide u korist učenicima; jer, ako program tečaja, na primer, nije u skladu sa ciljevima, onda se od učenika traži da rade suprotno od onoga čemu je trebalo da budu podučavani. U svakom slučaju, treba

imati na umu da rezultati sa završnih testova mogu i treba da se iskoriste za globalno planiranje tečaja ili nastavnog programa u školama. Naime, oni pokazuju da li je, i u kojoj meri, ostvaren predviđeni program, da li su ciljevi programa ostvarivi, koji su problemi možda uticali na njihovo slabije ostvarivanje, kakve bi promene trebalo da se uvedu da bi se rezultati poboljšali, itd.

Za razliku od završnih testova postignuća, testovi napretka mere trenutni napredak koji su učenici postigli. Prema Hughesu (2003: 14) potrebno je utvrditi niz kratkoročnih ciljeva koji treba da dovedu do završnog testa zasnovanog na ciljevima tečaja. Prema tome, ako nastavni program i sama nastava jezika odgovaraju ovim ciljevima, onda će testovi napretka zasnovani na kratkoročnim ciljevima biti sasvim u skladu sa obrađenim gradivom. U nastavnoj praksi ova podvrsta testova od posebnog je značaja i za učenike i za nastavnike. Učenici dobijaju informaciju o tome u kolikoj meri su savladali do tada obrađenu jezičku materiju, tj. čemu treba da posvete veću pažnju kako bi poboljšali rezultate. Testovi im pomažu da shvate da je suština procesa usvajanja stranog jezika upravo u konstantnosti rada, što se proverava testovima ovog tipa. S druge strane, nastavnici saznaju koliko je uspešan njihov rad, da li je većina učenika usvojila do tada obrađeno gradivo, kako bi eventualno mogli da koriguju nešto u svom radu da bi ih učenici bolje razumeli, i sl.

3. *Dijagnostički testovi* (eng. *diagnostic tests*) otkrivaju konkretnе slabosti ali i dobre strane u učenikovom znanju. Ovom vrstom testa želimo da dođemo do informacije na osnovu koje ćemo moći da planiramo korektivnu nastavu. U osnovi, bilo koji jezički test može da posluži u dijagnostičke svrhe. Klasifikacioni test, recimo, može se posmatrati kao opštiji dijagnostički test budući da razlikuje relativno slabe od relativno dobrih studenata, tako da na osnovu toga mogu da se planiraju nastavne aktivnosti na odgovarajućem nivou. Međutim, čisto dijagnostički testovi su dosta retki u praksi (Alderson, Clapham i Wall 1995; Bachman 1990; Hughes 2003), budući da je vrlo teško sastaviti test koji bi precizno dijagnostikovao slabosti i dobre strane kompleksne jezičke sposobnosti. U nedostatku fizičkih, opipljivih, testova ovog tipa postoji sistem DIALANG, veb-program koji se stalno dorađuje, a nudi dijagnostičke testove na 14 evropskih jezika. (O ovome će više reći biti u Poglavlju 4)

4. *Klasifikacioni testovi* (eng. *placement tests*) imaju za cilj da prema nivou znanja odrede i rasporede učenike po grupama. Najšire posmatrano,

učenici na različitim jezičkim programima mogu da se rasporede u homogene grupe prema različitim faktorima kao što su: nivo jezičkog znanja ili sposobnosti, sposobnost za učenje jezika, specifične jezičke potrebe, i profesionalna ili akademska orijentacija. Međutim, najčešći kriterijum za klasifikovanje u takvim jezičkim programima jeste prema nivou jezičkog znanja. Klasifikovanjem učenika prema nivou jezičkog znanja bolje i lakše se planiraju i izvode i početna i korektivna nastava, a samim tim se i bolje održava disciplina na času. Klasifikacioni test često predstavlja jednu vrstu testa postignuća ili, pak, testa opštег jezičkog znanja, u zavisnosti od ciljne grupe koju testiramo. Ova vrsta testa se kod nas, i u svetu, efikasno sprovodi u privatnim školama stranih jezika, u srednjim školama u kojima je učenicima omogućeno da pohađaju nastavu stranog jezika na odgovarajućem nivou, kao i na fakultetima na kojima se organizuje nastava za studente koji dolaze iz različitih obrazovnih sredina. U privatnim školama stranih jezika, klasifikacioni testovi se sprovode po potrebi, pa se daju individualno, manjoj ili većoj grupi polaznika, dok se u školama i na fakultetima sprovode sistematski i organizovano.

Klasifikacioni testovi se lako mogu naći u opticaju, međutim njihova upotreba u određenoj instituciji preporučuje se isključivo kada odgovara nastavnom programu te institucije. Nije svaki test primenljiv za svaku instituciju. Prema Hughesu (2003: 17) najefikasniji testovi su oni sastavljeni za posebne namene. Prilikom sastavljanja ove vrste testa (Bachman 1990: 59), sastavljač može da bazira njegov sadržaj na teoriji jezičke sposobnosti ili ciljevima predmeta koji se odabira. Ukoliko učenici koji treba da prate određeni program dolaze sa prethodnim jezičkim iskustvom i iz različitih obrazovnih sredina, a dati program obuhvata čitav niz jezičkih sposobnosti, preporučuje se da se test temelji na teoriji jezičkog znanja i da se razvrstanje učenika vrši prema postupku normiranja (o čemu će više reći biti u Odeljku 3.2). Ako su, pak, ciljevi programa jasno postavljeni onda sastavljač može da izradi test za više nivoa prema ciljevima sadržaja programa.

U osnovi, postoje dva šira pristupa testiranju jezika: *direktno* i *indirektno* (Hughes 2003: 17). Za testiranje se kaže da je direktno (eng. *direct testing*) kada se od kandidata traži da tačno pokaže veštinu koju želimo da izmerimo. Ilustracije radi, ako želimo da testiramo veštinu pismenog izražavanja nekog kandidata, tražićemo da napiše sastav. Kod ove vrste testiranja od posebnog je značaja da zadaci, kao i upotrebljeni tekstovi, budu što autentičniji. Inače, ovo je najviše izvodljivo kod testiranja produktivnih jezičkih veština, dakle pismenog i usmenog izražavanja.

*Indirektnim testiranjem* (eng. *indirect testing*) pokušavamo da izmjerimo komponente koje sačinjavaju određene jezičke veštine. Tako, na primer, prilikom indirektnog testiranja govora meri se čitav spektar elemenata i veština od kojih se govor sastoji: izgovor, rečnik, gramatika, sposobnost razumevanja govora, sposobnost za komuniciranje i elementi kulture stranog jezika. Stručnjaci iz oblasti testiranja stranih jezika (Bachman 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003) smatraju da je u slučaju testova opšteg jezičkog znanja i završnih testova postignuća poželjno da se zasnivaju na direktnom testiranju, a ako želimo da dobijemo dijagnostičke informacije o određenim slabostima i prednostima u okviru veština ili elemenata koji se mere, indirektno testiranje bi bilo prikladnije.

*Testiranje zasebnih elemenata* (eng. *discrete point testing*) odnosi se na testiranje pojedinačnih jezičkih elemenata po principu ‘jedno po jedno’, rešavanjem niza zadataka od kojih svaki testira samo jednu oblast (morfologije, sintakse, leksičke, fonologije i sl.) (Hughes 2003, McNamara 2000). Nasuprot gore navedenom, *integrativno testiranje* (eng. *integrative testing*) podrazumeva kombinovanje više jezičkih elemenata prilikom rešavanja određenog zadatka. Tu bi spadalo pisanje sastava, diktata ili rešavanje kloz-testa. Testovi zasebno uzetih elemenata su skoro uvek indirektni, dok su integrativni testovi u principu direktni (Hughes 2003: 19). Međutim, s obzirom da uvek ima odstupanja od pravila, pojedine integrativne metode, poput kloz-testa, jesu indirektne.

Neretko dolazimo u situaciju da testom upoređujemo učinak ili rezultat jednog učenika sa učinkom drugih učenika u istoj grupi ili razredu, tj. da ih upoređujemo prema određenoj normi (eng. *norm-referenced testing*). Takav test počiva na određenim normama i pokazuje odnos znanja među učenicima, razredima ili školama. Drugim rečima, ne dobijamo informaciju o tome šta učenik ume da uradi na stranom jeziku. Ovakve testove retko sastavljuju nastavnici; njih sastavljuju stručnjaci iz specijalizovanih ustanova ili ministarstava prosvete, u kom slučaju se dobija detaljno razrađen program ili opis testa (Heaton 1990; Bachman 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; Mc Namara 2000; Hughes 2003). Nasuprot ovima, postoje i testovi koji su zasnovani na unapred određenim kriterijumima (eng. *criterion-referenced tests*) i kojima se utvrđuje šta učenik ume da izrazi koristeći strani jezik. Dakle, svrha ove vrste testova jeste da klasifikuje učenike ili kandidate prema tome da li, služeći se jezikom, umeju da obave zadatak ili niz zadataka na zadovoljavajućem nivou. Ovi testovi postavljaju standarde koji su značajni u pogledu toga šta kandidati

umeju da urade. Standardi se ne menjaju sa različitim grupama kandidata, a motivišu kandidate da ih dostignu (Više o testiranju koje je zasnovano na normama i kriterijumima biće govora u Odeljku 3.2).

U pogledu metoda ocenjivanja razlikujemo objektivno i subjektivno testiranje (Hughes 2003: 22). Testiranje je objektivno ako se od strane ocenjivača ne zahteva da donosi sud. Primer ovakvog testiranja bio bi test sa zadacima višestrukog izbora. Ako je sud neophodan, onda je reč o subjektivnom testiranju. Valja, međutim, imati na umu da postoje različiti stepeni subjektivnosti prilikom testiranja. Tako je, na primer, impresionističko ocenjivanje pismenog sastava subjektivnije od ocenjivanja na postavljena pitanja u vezi sa datim tekstom. U principu, što je testiranje manje subjektivno veća je mogućnost podudaranja ocena dva različita ocenjivača ili ispitivača (kao i ocena ispitanika koji isti test polaže u više navrata).

Prilično je često u upotrebi i *kompjutersko prilagodljivo testiranje* (eng. *computer adaptive testing*), koje predstavlja veoma efikasno sredstvo prikupljanja podataka o jezičkoj sposobnosti kandidata (Alderson, Clapham i Wall 1995: 225; Hughes 2003: 22-23). Ova vrsta testiranja funkcioniše na sledeći način: kandidati prvo dobijaju da reše zadatak srednje težine. Oni koji tačno odgovore dobijaju teži zadatak, a oni koji netačno odgovore dobijaju lakši. Na taj način pojedinačni kandidati dobijaju zadatke primerene njihovoj trenutnoj jezičkoj sposobnosti, koja se dakle procenjuje učinkom na prethodnim zadacima, podešavajući nivo težine dok se konačno ne dobije pouzdana procena njihove jezičke sposobnosti. Pouzdana procena se dobija statističkom analizom svih tačno rešenih zadataka.

Nakon razmatranja najčešće zastupljenih testova i vrsta testiranja nameće se opšti zaključak da kombinovanje svih vrsta testiranja i testova doprinosi dobijanju sveobuhvatnijih, a samim tim i pouzdanijih, podataka o jezičkom znanju ispitanika. Iako se pojedinci ne bi složili da se izvesne jezičke sposobnosti mogu objektivno i u potpunosti izmeriti usled razlike u situacijama njihovog testiranja, odnosno mesta realizacije tih sposobnosti, to svakako ne sme da obeshrabri nastavnike, a još manje istraživače od ovog korisnog oblika merenja i istraživanja. Da bi se kompetentno mogle donositi procene o postignuću učenika i nastavnika, kao i o prirodi i kvalitetu vaspitno-obrazovnih ciljeva, potrebno je da se ovom složenom poslu pristupa stvaralački, sa neophodnim znanjem i iskustvom. Za uspešno saставljanje i primenu testova osim vrsta treba poznavati i njihove merne (metrijske) karakteristike, što će biti predmet razmatranja u narednom odeljku.

### 3.1.2. Karakteristike jezičkog testa

Da bi test kao instrument pedagoškog istraživanja, kojim prikupljamo što tačnije podatke o ispitivanim pedagoškim pojavama, bio merni instrument potrebno je da zadovolji određene zahteve, odnosno potrebno je da poseduje određene neophodne karakteristike. Prema Bachmanu i Palmeru (1996: 17), najvažnija odlika jezičkog testa jeste njegova upotrebljivost. Model upotrebljivosti testa je „osnova za kontrolu kvaliteta tokom celog procesa sastavljanja i primene testa” (Bachman i Palmer 1996: 17). U osnovi ovog modela nalaze se sledeća svojstva: valjanost konstrukta, pouzdanost, diskriminativnost, autentičnost, interaktivnost, uticaj i praktičnost.

1. *Valjanost konstrukta* (eng. *construct validity*). Iako je termin ‘valjanost konstrukta’ preuzet iz psiholoških istraživanja (konkretno, testa ličnosti) odskora se upotrebljava u oblasti testiranja znanja stranih jezika da označi sveobuhvatan pojam valjanosti. *Konstrukt* predstavlja specifičnu definiciju sposobnosti koja služi kao osnov za dati test ili zadatak testa i za tumačenje rezultata proisteklih iz ovog zadatka (Bachman i Palmer 1996: 21). Test je valjan ako meri ono što smo odredili da treba da meri. Međutim, ovaj zahtev sam po sebi nije dovoljan – nije dovoljno tvrditi da jezički test ima valjanost konstrukta. Potreban je empirijski dokaz, budući da postoji veliki broj faktora koji utiču na stepen valjanosti. Stoga je potrebno da test poseduje i *valjanost sadržaja* (eng. *content validity*) i *valjanost kriterijuma* (eng. *criterion-related validity*) (Bachman 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; McNamara 2000; Hughes 2003).

Za jezički test se kaže da ima *valjanost sadržaja* ako sadržaj predstavlja reprezentativan uzorak jezičke građe koju želimo da testiramo. Faktor koji neposredno utiče na valjanost testa jeste broj zadataka od kojih se test sastoji. Valjanost jezičkog testa zavisi od toga šta i koliko u njega unesemo. Ilustracije radi, ako testiramo gramatiku engleskog jezika obrađenu u toku jedne školske godine, prvo, naravno, odabiramo reprezentativan uzorak cekokupne obrađene gramatičke građe i potom je formulišemo u dovoljan broj zadataka u testu da bi se postigla zadovoljavajuća pokrivenost oblasti, tj. valjanost sadržaja gde konkretan broj zavisi od testirane oblasti. Ako bismo dobro odabranu građu predstavili u nedovoljnem broju zadataka, ne bismo postigli valjanost tog gramatičkog testa. Dakle, povećavanjem broja zadataka ili obima testa, uz neophodnu reprezentativnost jezičke građe, povećava se stepen valjanosti testa. Isto tako, u gramatičkom testu vokabular treba da

bude takav da ne predstavlja problem za rešavanje gramatičkih struktura. U suprotnom, test neće biti valjan kao test gramatike. Da bismo procenili da li test uopšte ima valjanost sadržaja potrebno je još u ranoj fazi konstruisanja testa da napravimo specifikaciju sposobnosti ili struktura koje se testiraju.

Druga vrsta dokaza da se radi o valjanosti konstrukta tiče se stepena podudarnosti rezultata testa sa rezultatima utvrđenim pomoću nekog drugog kriterijuma. Stoga govorimo o *podudarnoj valjanosti* (eng. *concurrent validity*), *prognostičkoj valjanosti* (eng. *predictive validity*) i *spoljnoj valjanosti* (eng. *face validity*) (Bachman 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). Podudarna valjanost dobija se poređenjem rezultata testa sa rezultatima utvrđenim nekim drugim instrumentom, recimo paralelnom verzijom istog testa ili nekog drugog testa čija je valjanost već utvrđena, potom nastavnikovih ocena, ispitanikovih samoprocena, i sl. Rezultat poređenja se izražava koeficijentom korelacije čija se vrednost kreće od -1 do +1. Međutim, iz raznih razloga, u praksi je teško, nekada skoro neizvodljivo, pribaviti te, tzv. *eksterne*, podatke na osnovu kojih bi se mogla utvrđivati korelacija (Weir 2005: 207-210).

Za razliku od podudarne, prognostička valjanost odnosi se na određivanje verovatnoće uspeha ispitanika na osnovu postignutih rezultata na testu. Najjednostavniji primer prognostičke valjanosti jeste kada se ispitanicima da test i potom im se, u određenom trenutku u budućnosti, da drugi test koji se odnosi na istu sposobnost koju je prvobitni test pokušao da izmeri.

Spoljna valjanost utvrđuje se na osnovu spoljnog izgleda testa. Drugim rečima, to je intuitivna procena ili sud o sadržaju testa od strane osoba čiji sud nije nužno 'ekspertske' (kao što su administratori, učenici/kandidati). Procena je uglavnom holistička, jer se odnosi na test kao celinu, premda posebna pažnja može da se obrati na pojedine loše zadatke, nejasna uputstva ili nerealno vremensko ograničenje za izradu testa, što predstavlja jedan vid opšte procene o testu i može da pomogne da se popravi valjanost celog testa ili njegovih pojedinih delova. Iako najjednostavnija, ova vrsta utvrđivanja valjanosti isto se smatra bitnom (Alderson, Clapham i Wall 1995: 173). Naime, testovi koji samim korisnicima ne izgledaju valjano možda se neće smatrati ozbilnjima, na isti način kao što se mogu smatrati ozbilnjima ako izgledaju valjano - štaviše, spoljni izgled testa može da podstakne učenike da se maksimalno potrude i odgovore na zadatke na odgovarajući način. Dakle, spoljna valjanost može da utiče na valjanost odgovora na testu.

Na kraju, treba primetiti da ne postoji 'apsolutna' valjanost nekog testa, ili bilo kog drugog instrumenta. Valjanost se može odrediti samo s

obzirom na konkretnu svrhu za koju taj instrument treba da posluži. A valjanost nije moguće postići ako rezultati kojima se bavimo nisu postojani, tj. pouzdani. Test ne može biti valjan ako nije i pouzdan, jer nepouzdan test ne meri; ali, test može biti pouzdan a da ne zadovolji kriterijum valjanosti (Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003).

2. *Pouzdanost* (eng. *reliability*). Za test se kaže da je pouzdan ako pri ponovnoj primeni na istom uzorku populacije daje iste ili približno iste rezultate. Međutim, ne možemo dobiti sasvim iste rezultate prilikom testiranja jezika, budući da se radi o testiranju jednog složenog oblika ljudskog poнаšanja koje je, ujedno, i promenljivo. Na stepen pouzdanosti, dakle, mogu da utiču, kako ih nazivaju Alderson, Clapham i Wall (1995: 87), ‘sistemske’ razlike, kao što je napredak u veštini koja se testira. Jezičko znanje učenika konstantno se menja, razvija i usavršava. Učenik stranog jezika prolazi kroz izvesne faze usavršavanja svog jezičkog znanja i sposobnosti upotrebe, tako da pouzdanost jezičkog testa kao mernog instrumenta nikada nije potpuna – u protivnom, govorili bismo o savršenoj ili apsolutnoj pouzdanosti.

Na pouzdanost testa utiču i brojni drugi ‘nesistemski’ faktori ili promene (Alderson, Clapham i Wall 1995: 87), kao što su fizički uslovi prilikom testiranja (buka, slabo osvetljenje i sl.), pad koncentracije, (ne)postojanje opuštene atmosfere za vreme testiranja, i sl. Postoji nekoliko načina na osnovu kojih se može odrediti pouzdanost jezičkog testa: (a) metodom ponovne primene testa, (b) metodom paralelnih formi testa, i (c) metodom unutrašnje konzistencije testa.

(a) Klasična metoda ponovne primene testa (eng. *test-retest reliability*) sastoji se u tome da se isti test primeni dva puta na istom uzorku populacije, a zatim se izvodi koeficijent korelacije. Idealni koeficijent pouzdanosti je 1 (Hughes 2003: 39). Pojedini stručnjaci smatraju da je ova metoda nepraktična jer učenici drugi put mogu da urade test bolje ili lošije budući da su upoznati sa metodom testiranja, ili su umorni i izirritirani (Alderson, Clapham i Wall 1995: 87; Hughes 2003: 39). Naime, ako je ponovno testiranje usledilo odmah nakon prvog, učenici će se verovatno prisećati ajtema/zadataka i odgovora na njih i, shodno tome, davaće iste odgovore, u kom slučaju će pouzdanost testa biti nerealno visoka. Isto tako, ako je veliki razmak između prvog i ponovnog terstiranja postoji verovatnoća da su se u međuvremenu izdešavale neke promene, npr. da su učenici više naučili ili čak i zaboravili jezičku materiju, te će koeficijent pouzdanosti biti niži od očekivanog. Koliko god da je veliki vremenski razmak učenici možda neće

biti motivisani da isti test rade dva puta, što svakako može negativno da utiče na koeficijent pouzdanosti testa. Osim pada motivacije ili gubitka interesovanja kada se od učenika traži da ponove test, postoje i razlike u buci kao i drugi elementi smetnje za vreme dva davanja testa koji mogu da utiču na konačni koeficijent pouzdanosti. Ne treba izgubiti iz vida ni činjenicu da nekada nije jednostavno dobiti iste učenike za ponovno testiranje. Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da metod ponovnog testiranja ni sa praktičnog ni sa teoretskog stanovišta nije toliko pouzdan ni precizan jer podrazumeva uticaj promene u uslovima testiranja, a da bi se taj uticaj koliko-toliko umanjio, u praksi se ponekad pribegava metodi alternativnih oblika ili paralelnih formi testa.

(b) Metoda paralelnih testova (eng. *parallel-form reliability*) sastoji se od sastavljanja testa koji ima ekvivalentne ajteme/zadatke, to jest jedan isti test ima dva oblika – A i B. Obe verzije imaju isti broj zadataka i potpuno ista građa se testira primenom iste tehnikе. Koeficijent korelacije se dobija poređenjem rezultata A i B verzije testa. Međutim, mnogi stručnjaci tvrde da je ova metoda prilično problematična jer je nemoguće konstruisati dva zaista paralelna testa (Bachman 1990: 183; Alderson, Clapham i Wall 1995: 88; Hughes 2003: 40). Upravo iz ovog razloga, kao i razloga navedenih kod metode ponovnog testiranja u praksi se najčešće koristi metod unutrašnje konzistencije testa koji se sastoji u davanju testa samo jedanput.

(c) Metoda unutrašnje konzistencije testa (eng. *internal consistency*) obuhvata dva postupka: a) postupak podeljenog testa i b) postupak konzistencije među ajtemima. Oba postupka uključuju davanje testa samo jedanput.

Metodom podeljenog testa (eng. *split-half reliability*) svi zadaci jednog istog testa dele se na dva dela, koji se tretiraju kao dva paralelna testa, pa se koeficijent korelacije dobija, kao i kod prethodnog metoda, poređenjem rezultata ta tzv. ‘dva testa’. Što je veći koeficijent korelacije između dva skupa rezultata to je veća pouzdanost čitavog testa. Međutim, smatra se da ovaj postupak ne daje u potpunosti zadovoljavajuće rezultate jer visina korelacije zavisi od pažljivog izbora ajtema koji će ući u prvu i drugu polovicu testa (npr. parnih i neparnih ajtema). Da bi ovaj metod dobro funkcionišao potrebno je da bude podeljen na dve potpuno ekvivalentne polovine, što i nije baš potpuno izvodljivo, te umnogome podseća na nepraktičan metod paralelnih testova (Bachman 1990: 173; Alderson, Clapham i Wall 1995: 88; Hughes 2003: 40).

Najsveobuhvatniji, najprecizniji i ujedno najsloženiji po pitanju izračunavanja jeste postupak utvrđivanja pouzdanosti na osnovu konzistencije među ajtemima (eng. *inter-item consistency*). Naime, postoje dve formule za izračunavanje ovog složenog indeksa pouzdanosti: formula Kuder-Richardson 21 (KR21) i Kuder-Richardson 20 (KR20). Formula KR21, koja podrazumeva da su ajtemi jednake težine, temelji se na ukupnom rezultatu testa. Za njeno izračunavanje je potrebno manje podataka, manje je precizna od KR 20 i uvek daje manji indeks pouzdanosti od KR 20, ali je svakako pouzdanija od svih gore razmatranih metoda (Alderson, Clapham i Wall 1995: 88). Nasuprot formuli KR 21, formula KR 20 se zasniva na podacima o samim ajtemima i može da se koristi samo ako sastavljač testa ili istraživač ima rezultate za svaki ajtem na testu, ako su ajtemi isto vrednovani i, uz to, dihotomični tj. ocenjeni kao tačni ili netačni. Iako je statistički prilično kompleksna, uz pomoć kompjutera koji je u današnje vreme svakome dostupan, kao i uz malo više truda i strpljenja, izračunavanje nije toliko teško ako želi da se sazna stvarna pouzdanost testa. Upravo zato što je najsveobuhvatnija i najpreciznija, mi smo u svrhu određivanja koeficijenta pouzdanosti za gramatički test na sva tri ispitivana nivoa koristili formulu KR 20 koja glasi:

$$K - R20 = \frac{k}{k-1} \left( 1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

gde je k	broj ajtema na testu,
$\sum pq$	je suma varijansi ajtema,
p	je ukupan broj tačnih odgovora podeljen brojem ispitanika,
q	je ukupan broj netačnih odgovora podeljen brojem ispitanika,
$s^2$	je varijansa rezultata na testu.

U celini posmatrano, ono što predstavlja problem kod mnogih sastavljača jezičkog testa jeste sledeće: da bi se povećala pouzdanost testa, često je potrebno da se smanji valjanost. Tako, na primer, test višestrukog izbora može da ima visok stepen pouzdanosti, pogotovo ako sadrži dovoljan broj zadataka, ali ne i visok stepen valjanosti ako se uzme u obzir stvarna upotreba jezika. Pojedini autori smatraju da se pouzdanost mora žrtvovati na

račun valjanosti (Alderson, Clapham i Wall 1995: 187). Međutim, jedno bez drugoga ne može. U praksi, uopšteno govoreći, ni pouzdanost ni valjanost, kao što je u tekstu isticano, nisu apsolutne kategorije – postoje stepeni jednog i drugog. Jedno se povećava na račun drugog, u zavisnosti od cilja testiranja. Pored ove dve veoma značajne odlike testa potrebno je da test bude i diskriminativan.

3. *Diskriminativnost* (eng. *discrimination*). Ova karakteristika mer ног instrumenta odnosi se na pojedinačno uzete i analizirane zadatke testa. Za jedan zadatak kažemo da ima pozitivnu diskriminativnu vrednost ako ga bolji učenici rešavaju uspešnije od slabijih učenika, i obrnuto – zadatak ima negativnu diskriminativnu vrednost ako ga slabiji učenici uspešnije rešavaju od boljih učenika, što se ponekad dešava kada su zadaci testa, recimo, nedovoljno jasno formulisani pa mogu da navedu bolje učenike na pogrešan put. Bez predtestiranja se nikad tačno ne može znati diskriminativnost pojedinog ajtema i može se desiti da, uprkos iskustvu autora testa i svim predostrožnostima, indeks diskriminacije bude negativan. U tom slučaju se zadatak mora ili odstraniti ili ponovo napisati.

Određivanje diskriminativnosti tj. pažljiva analiza svakog pojedinačnog ajtema obuhvata utvrđivanje dve važne varijable: (a) lakoće ajtema testa i (b) indeksa diskriminacije.

#### (a) Lakoća ajtema testa

Lakoća ajtema testa (eng. *facility value*) utvrđuje se tako što se broj učenika koji su ga tačno rešili deli ukupnim brojem učenika i množi sa 100. Primera radi, ako je 6 od ukupno 300 ispitanika uspešno rešilo jedan ajtem onda bi lakoća tog ajtema iznosila 2%, što znači da je zadatak jako težak za rešavanje. Na isti način, ako je lakoća jednog ajtema 95% (285/300) to znači da je on veoma lak. Ono što treba istaći jeste da stručnjaci iz oblasti testiranja smatraju da je veoma teško precizno, i za sve vrste testova, odrediti granice prihvatljivosti ajtema u odnosu na težinu. U principu, vrlo laki ili vrlo teški ajtemi ne daju nam mnogo informacija o međusobnom razlikovanju ispitanika tj. stepenima jezičke sposobnosti ispitanika. Stav je, međutim, da u test uvek treba uvrstiti nekoliko sasvim lakih zadataka kako bi se ispitanici ohrabrili i podstakli na rad (Alderson, Clapham i Wall 1995: 81; Hughes 2003: 225).

(b) Indeks diskriminacije – metoda tri grupe i metoda *point biserial*

Indeks diskriminacije (eng. *discrimination index*) pojedinog ajtema psihometrijskog testa, što se u našem slučaju odnosi na pitanja gramatičkog testa, opisuje u koliko meri dato pitanje diskriminiše jake od slabih ispitanika, tj. opisuje korelaciju između tačno rešenog pitanja i ukupnog uspeha na testu. Što je vrednost indeksa diskriminacije veća, to dato pitanje bolje razlikuje jake od slabih ispitanika. Pitanja mogu imati i negativni indeks diskriminacije, što bi značilo da je više slabih nego jakih ispitanika rešilo pitanje. Ovakva pitanja se moraju ponovo napisati, ukoliko je izvodljivo ponovno testiranje, ili odbaciti ukoliko ponovno testiranje nije izvodljivo ili praktično. Kakav će indeks diskriminacije dato pitanje imati ne zna se dok se ne uradi probno testiranje (Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). Čak i iskusnim autorima testova se događa da im poneko pitanje ima negativan ili null indeks diskriminacije. Međutim, pitanja sa pozitivnim ali nižim indeksom diskriminacije ( $<0,15-0,20$ ) ne treba automatski odbacivati, jer ona doprinose valjanosti testa, drugim rečima testiraju oblasti koje pokriva gradivo. Osim toga, jedan od razloga zbog kojeg pitanje može imati relativno nizak indeks diskriminacije jeste što je pitanje relativno lako. Takva pitanja se, kao što je rečeno, često zadržavaju jer mogu da posluže za podizanje samopouzdanja kandidata. Za potrebe testiranja gramatičkih struktura mi smo nekoliko lakih pitanja u testu zadržali upravo iz ovog razloga, kao i zbog činjenice da je test baždaren na homogenoj populaciji ispitanika koji su u svojim školama savladali tečaj čiji se nivo gramatike testirao. Na heterogenoj grupi ispitanika gde je normalno da ima pojedinaca čiji nivo znanja je značajno ispod ili iznad testiranog nivoa, ti zadaci bi imali osetno veći indeks diskriminacije.

- Metoda tri grupe

Metoda tri grupe je najjednostavnija metoda utvrđivanja indeksa diskriminacije i podrazumeva podelu kandidata po ukupnom uspehu u tri podjednake grupe, gornju, srednju i donju (Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). Da bi se dobio indeks diskriminacije za pojedino pitanje, prvo se posebno u gornjoj – najjačoj i posebno u donjoj – najslabijoj grupi podeli broj ispitanika iz date grupe sa tačnim odgovorom na dato pitanje sa ukupnim brojem ispitanika iz date grupe. Time se za gornju i donju grupu dobija prosek tačnih rešenja. Zatim se od proseka gornje grupe oduzima prosek donje grupe i krajnji rezultat je indeks diskriminacije datog pitanja.

Na primer:

- U gornjoj grupi je određeno pitanje tačno rešilo 10 od 13 ispitanika, što iznosi  $10/13=0,77$
- U donjoj grupi je isto pitanje tačno rešilo 4 od 13 ispitanika, što iznosi  $4/13=0,31$
- Indeks diskriminacije za dato pitanje je, dakle, razlika proseka gornje i donje grupe, tj.  $0,77-0,31=0,46$

Pri deljenju ukupnog broja ispitanika na testu, moguće je da taj broj nije deljiv sa tri i da stoga nije moguće dobiti tri podjednake grupe. U tom slučaju bitno je postarati se da gornja i donja grupa imaju isti broj ispitanika, a da srednja grupa ima što približniji broj ispitanika gornjoj i donjoj grupi. Ilustracije radi, ako ukupno ima 40 ispitanika, onda će podela biti sledeća:

- gornja grupa – 13 ispitanika
- srednja grupa – 14 ispitanika
- donja grupa – 13 ispitanika

Ova metoda je jednostavna i brza i daje zadovoljavajuće rezultate. Nju mogu koristiti pojedinci kao što su nastavnici u školama, kojima nisu dostupne složenije metode i kojima su podaci koje daje ova metoda više nego dovoljni. Ona takođe služi za dobijanje preliminarnih rezultata, kako bi autori testa dobili uvid u to kako njihov test približno funkcioniše pre nego što pristignu rezultati složenijih metoda jer one iziskuju više vremena.

- Metoda *point biserial*

Metoda *point biserial* je precizniji način za određivanje indeksa diskriminacije datog pitanja. Za svako pitanje se uzimaju u obzir ispitanici koji su to pitanje tačno rešili. Za njih se računa prosek ukupnih poena sa testa bez pitanja koje se posmatra. Taj se prosek zatim poređi sa prosekom ukupnih poena svih ispitanika bez datog pitanja. Drugim rečima, metodom *point biserial* se poređi učinak ispitanika koji su tačno rešili dato pitanje sa učinkom svih kandidata (Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). Pitanje čiji se indeks diskriminacije meri se uklanja iz ukupnog učinka, kako bi se merio samo njegov uticaj na ukupni broj poena. Indeks diskriminacije po metodi *point biserial* računa se po sledećoj formuli:

$$r_{ptbis} = \frac{\bar{X}_p - \bar{X}}{s_x} \sqrt{\frac{p}{q}}$$

gde su:

$r_{ptbis}$  – indeks diskriminacije za dato pitanje

$\bar{X}_p$  – srednja vrednost ukupnog skora (bez datog pitanja) ispitanika koji su tačno rešili dato pitanje

$\bar{X}$  – srednja vrednost ukupnog skora (bez datog pitanja) svih ispitanika

$S_x$  – standardna devijacija za ukupni skor bez datog pitanja

$p$  – proporcija kandidata koji su tačno rešili dato pitanje (vrednost  $p$  je od 0 do 1)

$q = 1-p$  (tj. proporcija kandidata koji su netačno rešili dato pitanje)

Indeks diskriminacije pitanja u našim testovima je preliminarno izračunat metodom triju grupa, kako bismo brzo dobili povratnu informaciju o kvalitetu pitanja, a zatim je indeks svakog pitanja izračunat metodom *point biserial*. Pitanja koja nisu zadovoljavala kriterijum diskriminacije, tj. pitanja sa negativnim indeksom diskriminacije su odstranjena, nakon čega su vrednosti ponovo izračunate, jer eliminacija pitanja menja ovu vrednost. Na taj način su se dobole konačne vrednosti indeksa diskriminacije pojedinih pitanja izračunate na osnovu podataka dobijenih testiranjem homogenih grupa.

Pored navedenih odlika testa potrebno je da test bude i autentičan.

4. *Autentičnost* (eng. *authenticity*). Ova bitna odlika testa tiče se stepena podudaranja karakteristika zadataka datog testa sa karakteristikama zadataka upotrebe jezika u stvarnoj situaciji (Bachman i Palmer 1996: 23). Spolsky (1985, navedeno u Bachman 1990: 301) smatra da nedostatak autentičnosti materijala upotrebljenog u testu pokreće pitanja uopštavanja rezultata, a uopštavanje rezultata testa bitan je deo valjanosti konstrukta. Autentičnost može pozitivno da utiče na percepciju ispitanika u vezi sa testom i, prema tome, na učinak ispitanikâ. Mnogi sastavljači implicitno uzimaju u obzir karakteristiku autentičnosti prilikom sastavljanja testova. Ilustracije radi, prilikom konstruisanja testa koji proverava sposobnost čitanja na stranom jeziku, sastavljači biraju tekstove čija je tematika bliska ispitanicima, odnosno čija se problematika poklapa sa temama i materijalom koji oni imaju prilike da čitaju u realnoj situaciji.

5. *Interaktivnost* (eng. *interactivity*). Ova odlika testa odnosi se na stepen i vrstu uključenosti individualnih karakteristika ispitanika u ostvarivanje zadatka testa. Individualne karakteristike koje su relevantne za testiranje znanja stranog jezika jesu jezička sposobnost (jezičko znanje i strateška kompetencija, ili metakognitivne strategije), prethodno stećeno vanjezičko znanje, i psihološki faktori (Bachman i Palmer 1996: 25). Primera radi, ispitanikove pozitivne ili negativne reakcije na zadatu tematiku ili sadržaj koji je ‘kulturno-specifičan’ za dato društvo, mogu da utiču na učinak na testu, tako što će olakšati ili otežati njegovu izradu. I autentičnost i interaktivnost su relativne kategorije, pa govorimo o ‘relativno više’ ili ‘relativno manje’ autentičnim i interaktivnim testovima ili zadacima testa.

6. *Uticaj* (eng. *washback*). Uticaj primene testa može da se posmatra na dva nivoa: na mikro nivou, u pogledu osoba na koje utiče posebna upotreba testa, i na makro nivou, u pogledu uticaja testa na obrazovni sistem i društvo (Bachman 1990; Bachman i Palmer 1996; Weir 2005). Pojedinci na koje upotreba testa direktno utiče jesu kandidati koji polažu test i nastavnici. Na kandidate utiču tri aspekta procesa testiranja: (a) iskustvo polaganja testa, a u pojedinim slučajevima i pripreme za test, (b) povratna informacija koju kandidati dobijaju o svom učinku na testu, i (c) odluke koje se donose o kandidatima na osnovu rezultata postignutih na testu. Pojedini autori, a naročito Bachman i Palmer (1996: 32) smatraju da je jedan od načina da se postigne pozitivan uticaj taj da se kandidati uključe u sastavljanje i razvoj testa, kao i da pruže informacije o svojim zapažanjima u vezi sa testom i zadacima sa testa. Na taj način će i zadaci na testu izgledati autentičniji i interaktivniji, a kandidati će biti motivisani i, shodno tome, postići će bolje rezultate. Pošto informacije koje rezultati testa pružaju direktno utiču na kandidate, bitno je da budu što više relevantne, potpune i značajne. I odluke koje se donose o kandidatima na osnovu postignutih rezultata su važne: upis na određeni studijski program, napredovanje sa jednog na drugi tečaj, zaposlenje u karijeri ili, pak, neuspeh u svim navedenim segmentima, mogu da imaju ozbiljne posledice po kandidate. Zato je veoma bitna ispravnost donešenih odluka i kriterijuma primenjenih jedinstveno na sve grupe kandidata. Osim na kandidate, test ili testiranje utiče i na nastavnike. Ukoliko nastavnici smatraju da izvesna materija treba da se obradi na određeni način, a, s druge strane, treba da upotrebe zadati test, onda je situacija u kojoj je *podučavanje podređeno testu* (eng. *teaching to the test*) gotovo neizbežna. To zapravo podrazumeva da podučavanje nije potpuno u skladu

sa vrednostima i ciljevima nastavnika ili vrednostima i ciljevima nastavnog programa. Jedan od načina da se smanji negativan uticaj testiranja ili testa na nastavu jeste da se izmeni način na koji se testira, tako što će se karakteristike testa i zadataka na testu više podudarati sa karakteristikama nastavnog programa. Nastavna praksa će se unaprediti kroz primenu testova koji su u skladu sa principima efikasnog podučavanja i učenja (Bachman 1990; Bachman i Palmer 1996).

Kako je gore nagovušeno, primena jezičkog testa može da utiče i na obrazovni sistem i društvo u celini. Ovo se pogotovo odnosi na standardizovane testove, koji se koriste da bi se donele značajne odluke na velikom uzorku kandidata. Tako bi, na primer, pozitivan uticaj na društvo imali testovi koji se koriste kao deo postupka davanja dozvole za potrebe bavljenja određenom profesijom, i sl.

7. *Praktičnost* (eng. *practicality*). Ova karakteristika testa podrazumeva jednostavnost primene testa, kontrole rezultata i korišćenja dobijenih rezultata, potom uštedu u vremenu kod ovih radnji i uštedu u finansijskim izdacima. Da bi test u nastavnom radu bio praktičan i ekonomičan ne bi trebalo da traje duže od jednog školskog časa. Ukoliko bi trajao duže, pogotovo kod mlađih učenika, došlo bi do psihičkog i fizičkog zamora, pravio bi se veći broj grešaka, što bi uticalo na realnost rezultata. Test je, isto tako, nepraktičan ako su za njegovu primenu ili analizu rezultata potrebni posebni tehnički uslovi kojima nastavnik ne raspolaze. To se, takođe, odnosi na situaciju kada dobar test zahteva dugu obradu dobijenih rezultata.

Upravo završen prikaz neophodnih karakteristika jezičkog testa biće upotpunjjen, u narednom odeljku, prikazom tehnika testiranja stranog jezika.

### **3.1.3. Tehnike testiranja stranog jezika**

Tehnika testiranja stranog jezika predstavlja oblik podsticaja i jezičkog odgovora učenika koji govori o učenikovoj jezičkoj sposobnosti. Danas se proučavanju i analizi tehnika testiranja poklanja velika pažnja. Izbor određene tehnike zavisi od toga kako se određena teorija primenjuje, odnosno zavisi od cilja testiranja, jezičkog znanja i uzrasta učenika. Tehnike testiranja znanja stranog jezika, koje bi u potpunosti zadovoljile osnovne zahteve prirode jezika i jezičke komunikacije, ne mogu se u potpunosti uspešno primeniti u praksi. Sve tehnike, uopšteno uzev, imaju svojih dobitnih i loših strana. U principu, potrebne su tehnike koje će (Hughes 2003: 75):

- (a) izazvati jezički odgovor, koji će biti pouzdan i valjan indikator jezičke sposobnosti koju merimo,
- (b) izazvati jezički odgovor koji može da se pouzdano oceni,
- (c) biti ekonomične u pogledu vremena i uloženog truda,
- (d) pozitivno uticati na nastavu.

Treba istaći da se ne može sa velikom pouzdanošću preporučiti koje tehnike da se koriste za testiranje određene jezičke sposobnosti ili elemenata. To je nešto što mnogi autori smatraju ‘Svetim gralom’ testiranja znanja stranog jezika (Madsen 1983; Dimitrijević 1986; Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). Zato je najbolji savet da autor testa, tamo gde je to moguće, varira vrste tehnika za određenu jezičku sposobnost ili jezički element. U celini posmatrano, ukoliko ima više različitih tehnika u testu, onda se može konstatovati da test ne favorizuje jednu određenu tehniku ili, pak, tip učenika. Tehnike koje su najčešće u upotrebi jesu: tehnika višestrukog izbora, alternativnog izbora, dopunjavanja, kloz-test, sparivanja, parafraza, rečenična transformacija, diktat, sastav, intervju, da navedemo samo neke od njih (Dimitrijević 1986; Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003). U nastavku će biti dat kratak pregled najčešćih tehnika testiranja.

(1) *Tehnika višestrukog izbora* (eng. *multiple choice*) se mnogo primenjuje u jezičkim testovima, za sve uzraste i nivoe jezičkog znanja. U vežbi višestrukog izbora učeniku se daje uvodni iskaz koji sadrži problem koji se testira (eng. *stem*) i, uopšteno uzev, ne više od četiri ponuđena odgovora. Samo je jedan odgovor tačan, a pogrešni odgovori koji se učeniku nude kao mogućnost izbora nazivaju se distraktori (eng. *distractors*). Ocenjivanje, u osnovi, oduzima malo vremena i potpuno je objektivno i pouzdano. I odgovaranje na pitanja oduzima malo vremena, što znači da se jezičko gradivo može potpunije obuhvatiti. Prikupljanje i analiza velikog broja odgovora u principu ne predstavljaju veliki problem. Međutim, ne mogu se svi ciljevi testirati pomoću pitanja objektivnog tipa, a i rezultat testa sa višestrukim izborom ne mora da predstavlja preciznu sliku o jezičkoj sposobnosti kandidata. Primera radi, gramatički test sa višestrukim izborom može da bude slab pokazatelj kandidatove sposobnosti upotrebe gramatičkih struktura. Ako je kandidat prepoznao tačan odgovor ne znači da je zapravo u stanju da pravilno upotrebi ciljanu strukturu u govoru ili pisanju. Taj problem spada u domen valjanosti konstrukta (o čemu je bilo govora u Odeljku 3.1.2.). Sastavljanje dobrih zadataka višestrukog izbora je veoma zahtevan postu-

pak, jer pitanja treba precizno formulisati i odabratи prave distraktore, po određenom sistemu i pravilima. Problem je tim veći što se nedostaci u pitanjima ne mogu odmah uočiti iz kandidatovih odgovora. Oni zahtevaju dublju analizu. Nedostatkom ove tehnike testiranja smatra se mogućnost pogađanja, koja se smanjuje s povećavanjem broja distraktora. Kod tročlanog izbora, faktor pogađanja je 33% (Hughes 2003: 76), kod četvoročlanog je 25%, a kod petočlanog samo 20%. I pored svih slabosti tehnike višestrukog izbora, mora se priznati da je ipak veoma zastupljena u standardizovanim međunarodnim jezičkim testovima, u situacijama gde se testira veliki broj kandidata (Madsen 1983; Bachman 1990; Hughes 2003; Weir 2005).

(2) *Tehnika alternativnog izbora* (eng. *dichotomous items*) razlikuje se od tehnike višestrukog izbora jedino u broju distraktora: kod dvostrukog izbora se daje jedan distraktor i tačan odgovor (tačno / netačno; isto / različito; da / ne). Ova vrsta zadatka se relativno lako pravi i rešava se i ocenjuje brzo, tako da se na jednom testu može naći veliki broj zadataka. Glavna slabost ove tehnike nalazi se upravo u mogućnosti pogađanja tačnog odgovora, budući da kandidat koji ne zna tačan odgovor ima 50% mogućnosti da pogodi. Međutim, autori testova smanjuju mogućnost pogađanja uvođenjem treće kategorije ‘nije rečeno’, koja se može uvesti u slučajevima naprednog testa za razumevanje pročitanog teksta.

(3) *Tehnika dopunjavanja* (eng. *gap-filling*) sastoji se u tome da se ponudi niz rečenica u kojima nedostaje po jedna reč koju učenik mora da doda. Ova tehnika ima više varijacija. Može se, na primer, dati kratak tekst/ pasus u kojem su izostavljene određene reči ili izrazi. Autor ciljano bira elemente koje želi da testira. Test dopunjavanja može da bude zasnovan na autentičnom tekstu ili za tu svrhu posebno sastavljenom tekstu. U oba slučaja kao poteškoća se nameće činjenica da kontekst mora nedvosmisleno da definiše element koji nedostaje. Veoma je teško pripremiti jezički kontekst koji će dozvoliti samo jedan mogući odgovor, i dati dodatni kontekst da bi se ograničio broj mogućih odgovora. Testiranje vladanja stranim jezikom na nivou produkcije ili upotrebe komplikovanije je od testiranja na nivou prepoznavanja, tako da je na zadatke dopunjavanja teže dati odgovor nego na zadatke višestrukog izbora za iste probleme koji se testiraju, s obzirom da se od učenika traži da ponudi odgovor. Prilikom testiranja tehnikom dopunjavanja bitno je naglasiti da li praznina treba da se popuni jednom ili više od jedne reči. Ako nedostaje više od jedne reči onda i ocenjivanje postaje znatno teže.

(4) *Kloz-tehnika* (eng. *cloze*) sastozi se od dopunjavanja teksta (prozognog odlomka) rećima koje nedostaju. Svaka n-ta reč (obično svaka peta ili šesta) izostavlja se bez obzira na funkciju koju ta reč ima. U principu, prva rečenica (neretko i prve dve), kao i poslednja rečenica, ostavljaju se kako bi učenici stekli uvid u celokupno značenje. Jedna od slabosti ove tehnike jeste u tome što izbor prve izostavljene reči može da utiče na valjanost testa, jer kada se izostavi prva reč, sva ostala izostavljanja mehanički će uslediti (Bachman 1990; Hughes 2003). Isto tako, i pored konteksta oko izostavljenih reči ponekad je veoma teško zaključiti koje reči nedostaju. Ocenjivanje ove vrste zadatka može biti prilično teško budući da može biti više tačnih rešenja za jednu prazninu, a često dolazi do neslaganja u pogledu toga koji su odgovori prihvatljivi. Da bi se takve situacije izbegle, mnogi sastavljači testova prihvataju samo onu reč koja je upotrebljena u originalnom tekstu.

(5) *Sparivanje* (eng. *matching*) podrazumeva da učenici treba da spare listu reči, izraza ili rečenica (datih u levoj koloni) sa listom mogućih odgovora (datih u desnoj koloni). Preporučuje se da autori testova daju više odgovora nego što to zadatak sparivanja zahteva. Isto tako, bitno je da svaki element koji se nalazi u prvoj koloni odgovara isključivo jednom elementu u drugoj.

(6) *Parafraziranjem* kandidati treba da naprave rečenicu ekvivalentnu po značenju s datom rečenicom. Uvek je poželjno dati deo parafraze kako bi se kandidati ciljano usmerili na gramatičku strukturu koja se testira. Tako, na primer, za testiranje sadašnjeg perfekta u engleskom sa adverbom *for* parafraza bi izgledala:

*It is six years since I last saw him.*

*I ..... six years.* (Hughes 2003: 177)

ili za testiranje zamenice *own*, parafraza bi izgledala:

*The two boys were sitting by themselves in the classroom.*

**OWN**

*The two boys were sitting ..... in the classroom.*

(*First Certificate in English*, Handbook for Teachers, 2007: 46).

Na kraju, treba još jednom naglasiti da nastavnik, ili autor testa, treba pažljivo da razmotri faktore koji utiču na izbor određene tehnike testiranja i nakon toga da se odluči za jednu ili više njih. Sastavljanje zadataka je kreativan posao koji od sastavljača testa zahteva pre svega dobro vladanje stra-

nim jezikom, poznavanje principa sastavljanja testa, iskustvo, maštovitost i odlično poznavanje učenika, njihovog nivoa obrazovanja i sposobnosti.

Put koji treba preći prilikom sastavljanja testa, naravno, zavisi od mnogo faktora. Pre svega, zavisi od vrste testa, od pojave koja se testom želi ispitati, ali zavisi i od drugih faktora, kao, na primer, da li se radi o izradi testa sa paralelnim formama ili bez njih, da li se radi o pismenom ili usmenom testu, i sl. U nastavku biće dat pregled etapa koje treba preći prilikom konstrukcije testa.

### *3.1.4. Faze procesa testiranja stranog jezika*

Pre nego što pređemo na razmatranje pripreme i toka primene testova bitno je istaći da se ne može odrediti koja je etapa važnija, a koja je manje važna. Greške u pojedinim postupcima konstrukcije, bez obzira s kojom etapom one bile povezane, nužno će dovesti do smanjenja kvaliteta testa. Naime, svaka etapa ima svoju specifičnu važnost. Isto tako, one se ne razlikuju u velikoj meri kod testa nastavnika i standardizovanog testa, osim u stepenu i rigoroznosti primene određenih principa testiranja. Sledi, dakle, pregled faza procesa testiranja. (Opširnije o etapama sastavljanja testa vidi u Harris 1969; Dimitrijević 1986; Heaton 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; Hughes 2003)

1. *Određivanje cilja testiranja.* U prvoj fazi potrebno je precizno definisati opšti cilj testiranja. Ovde želimo da utvrdimo koliko su učenici savladali obrađeno gradivo, da li kandidati poseduju određeni nivo jezičkog znanja za potrebe bavljenja određenom profesijom, itd. (O ciljevima testiranja više reči bilo je u Odeljku 3.1) Tako, Hughes (2003: 58) navodi da u prvoj etapi treba „dati jasan i detaljan opis problema koji se ispituje“.<sup>10</sup> Pod detaljnim prikazom Hughes podrazumeva vrstu testa koji treba da se konstruiše, njegovu preciznu svrhu, sposobnosti koje treba testom obuhvatiti, uticaj testa na nastavu, i sl. Nasuprot njemu, Dimitrijević (1986: 237) ove komponente podvodi pod drugu etapu procesa testiranja, što smatramo sistematicnjim i praktičnjim.

2. *Izbor vrste testa stranog jezika.* Nakon određivanja cilja testiranja prelazi se na drugu odluku u procesu testiranja, a to je odabir vrste testa tj. da li se radi o testu postignuća, klasifikacionom, dijagnostičkom, itd. (Dimitrijević 1986: 237-238).

---

<sup>10</sup> “Make a full and clear statement of the testing ‘problem’.”

3. *Izbor jezičke građe koju će test obuhvatiti.* U ovoj fazi pripremanja testa određujemo gradivo, odnosno jezičke elemente i veštine koje namjeravamo testom obuhvatiti, i pravimo reprezentativni uzorak gradiva ili jezičke građe. Drugim rečima, bliže određujemo šta će se iz koje oblasti testirati. Međutim, problematika utvrđivanja uzorka gradiva/graje dosta je kompleksna. Često je veoma teško konstruisati test kojim bi se obuhvatili svi pojedinačni aspekti ispitivane pojave i time zadovoljio prvi preduslov valjanosti, a da test svojom dužinom ne pređe mogućnosti praktične primeњene. U svakom slučaju, što su potpunije informacije o sadržaju testa, sa što manje proizvoljnosti će se donositi kasnije odluke u pogledu toga šta treba da uđe u bilo koju verziju testa (Hughes 2003: 60).

4. *Izbor tehnike testiranja i vrste zadataka.* U ovoj fazi konstrukcije testa određujemo na koji način ćemo najadekvatnije testirati problem koji želimo da testiramo. Izbor tehnike testiranja i tipa zadataka (eng. *item*) umnogome će zavisiti od uzrasta učenika, nivoa znanja stranog jezika, materije koju testiramo. Bitno je još jednom istaći da rezultati testa mogu u velikoj meri da zavise od primenjene tehnike testiranja.

5. *Sastavljanje testa.* Sastavljanje zadataka testa smatra se veoma ozbilnjim i nadasve teškim poslom. Prilikom sastavljanja ajtema treba voditi računa da zadaci odražavaju upotrebu jezika u realnim situacijama (Alderson, Clapham i Wall 1995), zatim uvek treba imati na umu specifikacije određene u prethodnim etapama i što više gledati na zadatak očima kandidata i zamisljati na koji način bi oni mogli da ga pogrešno protumače (Hughes 2003: 63). I pored toga dešava se da izvesne greške promaknu autoru testa, pa se stoga preduzimaju određene mere o kojima će biti više reči u sledećoj fazi. U ključu (eng. *answer key*) autor testa treba da predviđi sve moguće odgovore.

6. *Predtestiranje* (eng. *pretesting*). Termin predtestiranje odnosi se na sve probne primene testa pre nego što konačno postane primenljiv. Naime, Alderson, Clapham i Wall (1995: 73) konstatuju da koliko god da je test brižljivo napravljen i redigovan „nije moguće znati kako će funkcionišati dok se ne isprobava na učenicima”.<sup>11</sup> Povrh toga, oni tvrde da čak i među iskusnim nastavnicima i stručnjacima koji se profesionalno bave testiranjem često dolazi do neslaganja oko toga šta zadatak testira i koliko je zadatak težak za datu grupu učenika. U svakom slučaju, s obzirom da i najiskusnijem i

---

<sup>11</sup> “...it is not possible to know how it will work until it has been tried on students.” (prev. aut.)

najpažljivijem sastavljaču testa izvesne greške mogu da se potkradu, test mora da se isproba. Pre glavnog predtestiranja na određenom uzorku ispitanika, trebalo bi uraditi pilot-testiranje (eng. *pilot testing*), koje se smatra sastavnim delom faze predtestiranja. Test bi, dakle, trebalo dati da pregleda i uradi neko kome je jezik koji se testira maternji; isto tako, test treba da urade osobe koje imaju iskustva u pisanju testova, kao i kolege. Ovde može da se utvrdi da li su uputstva jasna, da li je jezik zadatka prihvatljiv, da li su sveobuhvatni i tačni odgovori dati u ključu. Nakon probnog sledi glavno predtestiranje: broj ispitanika na kojima će se isprobati probni oblik testa varira od značaja i vrste testa i, naravno, od dostupnosti dovoljnog broja ispitanika, što u praksi često nije lako izvodljivo. Bez obzira sa kolikim uzorkom autor testa raspolaže, bitno je da ispitanici ozbiljno shvate test i urade ga što bolje, jer u protivnom može da se obezvredi ceo postupak predtestiranja. Taj probni test treba da se primeni na isti način kao i konačni oblik testa, sa izuzetkom vremenskog ograničenja. Ispitanicima treba dozvoliti koliko god im je potrebno da završe test, što pomaže sastavljaču testa da odredi trajanje konačnog oblika testa (Alderson, Clapham i Wall 1995).

7. *Analiza rezultata.* Rezultati dobijeni predtestiranjem se analiziraju statistički i kvalitativno. Statistička analiza će pomoći da se odrede merne karakteristike testa, kao i kvalitet pojedinačnih zadataka (relativna težina, diskriminativna vrednost). Kvalitativnom analizom mogu se otkriti pogrešna tumačenja, nepredviđeni ali tačni odgovori, kao i bilo kakav znak pogrešnih zadataka (Hughes 2003: 65). Ako je bilo više zadataka od predviđenog konačnog broja, onda se eliminišu oni za koje se ustanovilo da imaju neki nedostatak i sastavlja se konačni test.

8. *Primena konačnog testa.* Konačni oblik testa primenjuje se na reprezentativnom uzorku ispitanika kako bi se dobili podaci od značaja za pronalaženje pedagoških zakonitosti.

9. *Planiranje nastave.* Na osnovu dobijenih rezultata planiraju se novi nastavni postupci, predlažu određene mere kojima će se, u celini uzev, unaprediti nastavna praksa.

### **3.2. Testiranje usmereno na norme i kriterijume**

Rezultati sa jezičkih testova, uopšteno uzev, predstavljaju osnov za vrednovanje učenika, nastavnih programa ili aktivnosti. Mogu da se tuma-

če na dva različita načina, u zavisnosti od prihvaćenog referentnog okvira. Naime, ako se rezultati tumače ili upoređuju u odnosu na učinak određene grupe ispitanika, onda govorimo o tumačenju utemeljenom na normi. S druge strane, ako se oni posmatraju u odnosu na određeni nivo ili oblast jezičke sposobnosti, onda je reč o tumačenju utemeljenom na kriterijumu. Otuda se i testovi koji su konstruisani sa namerom da pruže pomenute pedagoške povratne informacije ili zaključke nazivaju testovima koji su usmereni na norme (eng. *norm-referenced tests*) i na kriterijume (eng. *criterion-referenced tests*) (Bachman 1990; Heaton 1990; Alderson, Clapham i Wall 1995; McNamara 2000; Brown i Hudson 2002; Hughes 2003; Valdez-Pierce 2003; Hudson 2005).

Da bismo što bolje objasnili ove dve vrste testova navešćemo sledeći primer: prepostavimo da je učeniku dat gramatički test i na osnovu rezultata tog testa možemo da rangiramo učenika u prvih 10% učenika koji su najbolje uradili test ili donjih 5% koji su ga najslabije uradili; ili, pak, možemo da kažemo da je uradio bolje od 60% učenika kojima je test dat. Drugim rečima, normativni test poredi učenikov rezultat sa rezultatima drugih učenika, bilo onih koji su testirani pre kako bi se ustanovile norme za test (tzv. normativna grupa), ili onih kojima je test dat istovremeno (Bachman 1990: 72; Alderson, Clapham i Wall 1995: 156). Ta normativna grupa predstavlja velik uzorak populacije (često i nacionalni uzorak) sličan ispitanicima kojima je test namenjen. Test se daje normativnoj grupi i potom se karakteristike ili norme učinka date grupe uzimaju kao referentne tačke za tumačenje učinka drugih ispitanika koji se testiraju. Da bi se rezultati što jednostavnije tumačili, normativni testovi su napravljeni tako da povećavaju razlike između ispitanika u dатој grupi. Iz tog razloga nazivaju se još i psihometrijskim testovima (Bachman 1990: 74), jer se većina teorijskih modela psihometrije ili psiholoških merenja temelji na prepostavci normalne distribucije i povećanja varijacija između učenika. Primer normativnih testova jesu klasifikacioni testovi koji, na osnovu pokazanih rezultata, omogućavaju formiranje grupa na različitim nivoima znanja.

Bitno je istaći da su normativni testovi standardizovani testovi koji imaju tri glavne karakteristike (prema Gronlundu 1988, navedeno u Bachman 1990: 74). Prva se odnosi na činjenicu da se standardizovani testovi temelje na istom, standardnom sadržaju koji ne varira od jedne do druge forme testa. Sadržaj može da se temelji na teoriji jezičke sposobnosti, kao što je slučaj sa standardizovanim TOEFL testom (eng. *Test of English as a*

*Foreign Language*), ili se zasniva na specifikaciji očekivanih potreba korisnika jezika, kao kod ELTS testa (eng. *English Language Testing Service*).<sup>12</sup> Druga karakteristika tiče se standardnih postupaka za primenu i bodovanje testa, koji se ne razlikuju od jedne do druge primene. I konačno, standardizovani testovi su temeljito predtestirani i njihove merne karakteristike dobro su poznate zahvaljujući empirijskom istraživanju i razvoju.

Za razliku od normativnog, test koji je usmeren na kriterijume, ili tzv. kriterijumski test je test sastavljen da opiše učinak ispitanika na nivoima određenim ciljnim postignućima. Dakle, ovakav test ne omogućava poređenje jednog učenika sa drugim, već sa utvrđenim standardom za očekivano postignuće, odnosno učenikovim savladavanjem nivoa ili nizom kriterijuma (standardâ) definisanih deskriptorima za ocenjivanje. Osnovni uslov za sastavljanje kriterijumskog testa jeste specifikacija nivoa sposobnosti ili domena sadržaja (Bachman 1990: 75). Treba naglasiti da upravo nivo sposobnosti ili domen sadržaja predstavlja kriterijum, a ne postavljanje granice prolaznosti koja služi za donošenje odluka. Testovi postignuća zasnovani na dobro definisanim domenima mogu da zadovolje uslov specifikacije domena za kriterijumske testove. Dobra strana kriterijumskih testova jeste to što postavljaju standarde u pogledu toga šta učenici umeju da urade (s tim što se standardi ne menjaju sa različitim grupama ispitanika) i što motivišu učenike da dostignu te standarde. Međutim, postavlja se pitanje šta je zapravo standard za dati test. Kod testiranja govora i pisanja proces ocenjivanja može da bude kriterijumska (Alderson, Clapham i Wall 1995: 157), budući da se većina deskriptora za kriterijume ocenjivanja odnosi na definicije adekvatnosti, a ocenjivači treba da ocene da li je kandidat zadovoljio očekivani standard. Iako ovo samo po sebi nije tako jednostavno, stvari se dodatno komplikuju kada se taj princip primenjuje prilikom testiranja pojedinačnih jezičkih elemenata – gramatike i vokabulara, ili sposobnosti čitanja pomoću kloz-testova. U svakom slučaju, u mnogim ispitnim sistemima se iz praktičnih razloga ispiti koji se objektivno ocenjuju smatraju normativnim, a subjektivno ocenjeni kriterijumskim.

Nastavnici i sastavljači nastavnih planova kriterijumske testove smatraju vrlo korisnim, budući da su oni specijalno konstruisani da procene učenikov stepen usvojenosti nastavnog gradiva na jezičkom tečaju ili bilo

---

<sup>12</sup> TOEFL test se koristi u obrazovnim kontekstima, za upis na američke i kanadske kolodže i univerzitete, i polažu ga kandidati kojima engleski nije maternji jezik, a ELTS je njegov britanski pandan i polaže se za upis na britanske univerzitete.

kom programu, ili stepen izvršenja određenog zadatka ili niza zadataka na zadovoljavajući način (Brown i Hudson 2002: 5; Hughes 2003: 21; Hudson 2005: 207). Ta spona sa ciljevima tečaja ili programa znači da testovima mogu da se ustanove dobre i slabe strane učenika shodno postavljenim ciljevima tečaja ili programa. Navedene povratne informacije koje se dobijaju na osnovu ovakvih testova veoma su korisne za ocenjivanje učenikovog učinka u razredu ili na tečaju, zatim za poboljšavanje nastavnih materijala, za izlaganje i način izlaganja nastavnih jedinica; jednom rečju, ovakvi testovi omogućavaju nastavnicima da svoj posao rade što bolje, jer im je svrha, prvenstveno, da odrede količinu (i kvalitet) savladanog gradiva.

Uprkos razlikama između ove dve navedene vrste testova koje ih svakako čine specifičnim, ovi testovi ipak nisu međusobno isključivi (Bachman 1990: 76): ponekad se jedna vrsta testa može koristiti u obe svrhe. Drugim rečima, normativni test može da odredi da li su učenici savladali obrađeno nastavno gradivo, na isti način kao što se i kriterijumski test koristi da odredi u kojoj meri učenici vladaju jezikom, kao i da rangira učenike (ali i škole) prema njihovim rezultatima. Naposletku, obe vrste testova (prema Gronlundu, navedeno u Brown i Hudson 2002: 11) zahtevaju specifikaciju oblasti postignuća koja se meri, potom relevantan i reprezentativan uzorak zadataka testa, iste vrste zadataka testa, ista pravila za pisanje zadataka, iste karakteristike za procenu kvaliteta testa (valjanost i pouzdanost) i obe vrste testa nalaze primenu u obrazovnim kontekstima.

### **3.3. Standardi u oblasti testiranja stranog jezika: problemi i izazovi**

Do sada je nekoliko puta istican značaj testova u obrazovnoj politici i društvu. Prema Shohamy (2001a, navedeno u Alderson 2001: 4) testovi mogu biti značajan instrument obrazovne politike jedne zemlje, a testiranje je politička aktivnost i nova dostignuća na polju testiranja uključuju odnos između testiranja i politike, i politike testiranja. Na proces testiranja utiču faktori praktične, finansijske i političke prirode (Alderson, Clapham i Wall 1995: 235). U praksi je čest slučaj da sastavljači testova započnu sa istom idejom, a završe sa različitim mernim instrumentima i postupcima testiranja, što proističe iz ograničenosti konteksta i resursa u kojima i sa kojima rade. Dakle, kompromisi su neminovni i stoga je bitno da oni budu što više

ujednačeni, da se pridržavaju određenih standarda. Naime, postojanje jasne slike o tome kako najbolja praksa testiranja izgleda, u velikoj meri bi pomoglo sastavljačima da uvide bez kojih elemenata se taj proces ne može zamisliti, a bez kojih može.

Sam pojam standarda u oblasti testiranja ima dva značenja: jedno se odnosi na nivo jezičkog znanja (uzimajući, pri tom, u obzir kandidate), a drugo podrazumeva principe ili dogovorene smernice kojih se treba pridržavati prilikom konstrukcije i vrednovanja testa. U britanskom, i evropskom kontekstu uopšte, termin **pravila dobre prakse** (eng. *code of practice*) više se upotrebljava od termina ‘standard’, iako se, naravno, misli na isto. Na ovom mestu ćemo nešto više reći o pravilima dobre prakse, a standardi kao nivoi postignuća biće predmet razmatranja u Poglavlju 4.

Najpoznatiji skup standarda jesu *Standardi za obrazovno i psihološko testiranje* (eng. *Standards for Educational and Psychological Testing*), poznatiji još kao ‘APA’ standardi (Alderson, Clapham i Wall 1995; Alderson 2002; Fulcher i Davidson 2007). Standarde su 1985. godine izdali Američko udruženje za istraživanja u obrazovanju (AERA), Američko udruženje psihologa (APA), i Nacionalni savet za merenja u obrazovanju (NCME). Svrha standarda je uspostavljanje kriterijuma za vrednovanje testova, prakse testiranja i uticaja upotrebe testova. Standardi su revidirani 1988. godine i od strane novoformiranog Zajedničkog komiteta za praksu testiranja, koji natkrovljuje navedena udruženja, izdati pod novim nazivom *Pravila prakse pravičnog testiranja u obrazovanju* (eng. *Code of Fair Testing Practices in Education*). Kao što i sam naziv govori, pravila pravične prakse odnose se na testove u obrazovnom kontekstu i preciziraju smernice za sastavljače testova i korisnike testova. Sastavljači testova konstruišu testove i određuju politiku za odgovarajuće programe testiranja, a korisnici testova odabiraju testove, naručuju usluge sastavljanja testova ili donose odluke na osnovu rezultata sa testova.

Od sastavljača testova se očekuje da pruže informacije korisniku testova: definicije, opise, detaljna objašnjenja, dokaze, uzorke testova i jasne i precizne izveštaje koji se odnose na postignute rezultate. Obaveza korisnikâ je da razmotre sve navedene aspekte pre nego što odluče koji je test najprikladniji za kandidate koji se testiraju. Praksa korektnog testiranja imala je uticaj na testiranje jezika, a poslužila je kao osnov za donošenje *ALTE Pravila dobre prakse* (eng. *ALTE Code of Practice*). Udruženje stručnjaka za jezičko testiranje u Evropi – ALTE (eng. *Association of Language Testers*

*in Europe*) trenutno je jedno od vodećih akreditovanih tela za vrednovanje i izdavanje diploma o znanju stranih jezika u Evropi (O ovom udruženju više reči biće u Poglavlju 4). Dokument *Pravila dobre prakse* sadrži detaljna uputstva i primere dobre prakse koji omogućavaju zemljama članicama da provere da li zadovoljavaju međunarodne standarde ovog udruženja. Pri pristupanju ovom udruženju članice se obavezuju da jasno odrede sadržaj, nivo i ciljeve svakog pojedinačnog testa, da preciziraju populaciju kojoj je test namenjen, kao i da potencijalnim kandidatima detaljno razjasne na koji će način njihovo znanje biti ocenjivano, na koji se način sastavljaju testovi i odabiraju zadaci, koje jezičke veštine i elementi se vrednuju, te da li testovi i ispiti kao referentni okvir koriste *Zajednički evropski okvir za žive jezike* (eng. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) (u daljem tekstu na ovaj naziv će se upućivati akronimom ZEO)<sup>13</sup>.

Međutim, ono što nedostaje ALTE-ovom i ostalim dokumentima o standardima jeste rigorozan sistem inspekcije na način kao što je ima EAQUALS, Evropsko udruženje za kvalitet jezičkih usluga – EAQUALS (eng. *The European Association for Quality Language Services*) – jedino međunarodno udruženje sa zvaničnim sistemom kontrole, koje utvrđuje da li su akreditovane članice u potpunosti primenile propisane standarde. Isto tako, nedostaju i sistematske analize rezultata već obavljenih testiranja, koje bi u velikoj meri pomogle priređivačima i ispitivačima kao uzor dobre prakse na koji bi mogli da se ugledaju i na taj način umanje variranje prakse testiranja jezika od jedne institucije do druge. U nedostatku takvih detaljnih izveštaja, uvek ostaje teorija testiranja jezika sa svojim principima (valjanost, pouzdanost, praktičnost, uticaj), koji sastavljačima testova stoje na raspolaganju ako žele da test bude proizvod profesionalne prakse testiranja.

Posle ovog teorijskog uвода, а пре самог прелaska na raspravu o testiranju gramatike engleskog jezika, potrebno je razmotriti ulogu gramatike u modelima komunikativne jezičke sposobnosti i, u skladu sa tim, definicije gramatičkog znanja za potrebe testiranja.

---

<sup>13</sup> Ova publikacija je prevedena na naš jezik i objavljena od strane Ministarstva prosvjete Republike Crne Gore pod naslovom: *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje* (2003). Podgorica, Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore.

### 3.4. Definicija gramatičkog znanja za potrebe testiranja

Do sada je nekoliko puta isticano da je gramatika važan faktor u ospozobljavanju učenika za uspešno savladavanje stranog jezika. Bez postojanja određenog fonda gramatičkog znanja ne može se govoriti o učenikovoj osposobljenosti za učešće u komunikaciji, niti o postojanju pouzdane osnove za dalje samostalno savladavanje stranog jezika. Kada je reč o testiranju gramatike stranog jezika, ono što se nameće kao bitno jeste definicija gramatike za potrebe testiranja. U izvesnim situacijama cilj testiranja odnosi se na prikupljanje informacija o učenikovom znanju jezičkih oblika u rečenicama sa minimalnim kontekstom, dok u drugim može biti određivanje koliko uspešno učenici upotrebljavaju jezičke oblike da bi izrazili čitav niz komunikativnih značenja ili namera. Bez obzira na cilj testiranja, ako treba da se doneše sud o gramatičkoj sposobnosti na osnovu gramatičkog testa ili nekog drugog oblika procene, važno je znati šta se se podrazumeva pod gramatikom, u smislu određivanja komponenti gramatičkog znanja za potrebe merenja. Međutim, definicije gramatike i gramatičkog znanja menjale su se tokom vremena, a istraživači predviđaju sličnu situaciju i u budućnosti (Purpura 2004: 51).

Sa teorijske tačke gledišta, jezik je sredstvo komunikacije među ljudima i služi za prenošenje postojećih značenja u određenoj kulturi. Ranih 60-ih godina XX veka, pod uticajem strukturalističkog modela, Lado (1961) je predložio model jezičkog znanja prema kojem se jezička sposobnost sastoji od tri, manje-više nezavisne, a ipak povezane dimenzije jezičkog znanja – izgovora, gramatičke strukture i leksikona. Prema tom modelu, kompetentan korisnik/učenik stranog jezika ume da pokaže znanje elemenata (izgovora, strukture, leksikona) u kontekstu jezičkih veština (slušanja, čitanja, govora i pisanja). Gramatičko znanje, prema Ladu, sastojalo se samo od morfosintaktičkog oblika. Oslanjajući se na Ladov model jezičkog znanja, Carroll (1968) nudi model jezičke kompetencije koji se sastoji od fonologije, pravopisa, gramatike i leksikona. Gramatička kompetencija obuhvata morfosintaksu i semantičke komponente gramatike, dok leksička kompetencija uključuje morfeme, reči i idiome, s jedne strane, i semantičke i gramatičke komponente leksikona, s druge. Carroll je prepoznao preklapanje forme i značenja u primerima jezičke upotrebe. Podstaknut Carrollovim modelom, Oller (1979) predlaže definiciju po kojoj gramatika uključuje ne samo gramatički oblik (fonologiju, morfosintaksu i leksikon) na rečeničnom nivou,

već i na nadrečeničnom ili diskursnom nivou kroz koheziju i koherenciju. Model takođe obuhvata gramatički oblik na pragmatičkom nivou kroz vanezičku referenciju. Iako ovaj model u oblasti jezičkog testiranja predstavlja prvi ozbiljan pokušaj definisanja gramatike kao integracije lingvističke forme i pragmatičke upotrebe orijentisane na kontekst, Oller nije uspeo da odredi i jasno definiše zasebne komponente te tzv. pragmatičke gramatike, niti je jasno utvrdio kako se te komponente mogu posebno meriti.

U okviru ponuđenog modela komunikativne kompetencije (koja se sastoji od gramatičke, sociolingvističke, diskursne i strateške kompetencije), Canale i Swain (1980) definisali su gramatičku kompetenciju kao znanje pravila fonologije, leksikona, sintakse i semantike. Gramatička kompetencija, prema njima, obuhvata leksičko-gramatičke ili semantičko-gramatičke karakteristike jezika. Iako su Canale i Swain potvrdili da se oblik i značenje međusobno prožimaju, nisu uspeli da utvrde na koji su način oni međusobno povezani. Isto tako, nisu uspeli da pokažu povezanost gramatičke kompetencije sa ostalim kompetencijama unutar ponuđenog okvira. U svakom slučaju, njihov model komunikativne kompetencije izvršio je ogroman uticaj na nastavu stranih jezika na taj način što je postavio glavni teorijski okvir za komunikativno učenje i podučavanje stranih jezika, novu koncepciju udžbenika i mnoštvo istraživačkih aktivnosti. (Više o ovom u Radovanović 2003)

Pošto je jezičko znanje osnovno sredstvo za komunikaciju, ono se, prema Purpuri (2004: 61) sastoji od gramatičkog i pragmatičkog znanja. Gramatičko znanje obuhvata dve tesno povezane komponente: gramatički oblik (eng. *grammatical form*) i gramatičko značenje (eng. *grammatical meaning*). Gramatički oblik odnosi se na jezičke oblike na podrečeničnom (eng. *subsentential*), rečeničnom (eng. *sentential*) i nadrečeničnom (eng. *suprasentential*) nivou. Gramatički oblik podrazumeva niz oblika na fono-loškom, leksičkom, morfosintaktičkom i diskursnom nivou. Drugim rečima, znanje gramatičkog oblika odnosi se na znanje jednog ili više navedenih jezičkih oblika. Gramatičko značenje, po Purpuri (2004: 61), ogleda se u **doslovnom** značenju (eng. *literal meaning*), otelovljenom u iskazu kao skupu sastavnih delova (glasova, reči, sintagmi i rečenica)<sup>14</sup> i načinâ na koji su ti delovi raspoređeni u sintaktičkoj strukturi, i **nameravanom** značenju

---

<sup>14</sup> Purpura koristi još određenije termine ‘leksičko značenje’, ‘fonološko značenje’ i ‘morfosintaktičko značenje’ da označi posebne komponente gramatičkog značenja.

(eng. *intended meaning*), koje se manifestuje kroz načine na koji se delovi koriste da u kontekstu prenesu nameravano značenje pošiljaoca poruke, uz eventualni komunikativni efekat. Međutim, kao što ne možemo razdvojiti gramatičke oblike u iskazu od doslovног značenja iskaza, isto tako ne možemo razdvojiti doslovno značenje od jezičkih funkcija koje reči u iskazu imaju. U celini posmatrano, svaki iskaz izrečen u kontekstu objedinjuje doslovno i nameravano značenje iskaza, kao i jezičke funkcije koje proizlaze iz tih značenja.

Za razliku od gramatičkog, pragmatičko značenje odnosi se na značenja (društvenojezička, društvenokulturna, i dr.) koja se podrazumevaju ili proističu iz konteksta u okviru kojeg se iskaz realizuje. Da bismo što bolje ilustrovali okvir gramatičkog i pragmatičkog znanja, poslužićemo se Purpurinim primerom (2004: 64):

Father: “Straighten up your room.”

Daughter: “OK.”

Dakle, gramatički oblici raspoređeni u jednoj zapovednoj rečenici prenose doslovno značenje očevog iskaza ‘*Clean up your room.*’, ukazujući na taj način na direktni i eksplicitan odnos oblik–značenje. I nameravano značenje se, u ovom konkretnom primeru, poklapa sa doslovnim značenjem (što u mnogim situacijama nije slučaj) ‘*Clean up your room.*’, a pragmatičko značenje se ovde može povezati sa osećajem nadmoći u toj hijerarhiji porodičnih uloga.

Iz svega što je do sada rečeno, proizlazi da za konstrukciju gramatičkog testa stranog jezika postoji fleksibilan teorijski okvir unutar kojeg se gramatika može meriti na rečeničnom i diskursnom nivou, i koji objašnjava dimenzije oblikâ i značenjâ. Iako je moguće posebno meriti odelite komponente gramatike, bitno je imati na umu da su ove komponente međusobno isprepletene u jezičkoj upotrebi. Ipak, uvek bi trebalo odrediti, koliko god je to moguće, koje se komponente gramatike mere.

### 3.5. Testiranje gramatike engleskog jezika

Studije koje istražuju uticaj učenja i podučavanja na gramatičku performansu nude niz izazova za jezičko testiranje. Pre svega, saznanje da se strukture gramatičkog znanja mogu podeliti na one koje su u potpunosti

automatizovane ili usvojene, implicitne (eng. *implicit*) ili nisu, eksplisitne (eng. *explicit*), pokreće niz bitnih pitanja vezanih za testiranje gramatičke sposobnosti (Ellis 2001). Naime, budući da postoje razni ciljevi testiranja, moguće je testirati eksplisitno ili implicitno znanje gramatike, ili, pak, oba. U cilju sveobuhvatnijeg sagledavanja testiranja gramatike engleskog jezika, potrebno je ukratko razmotriti distinkciju između eksplisitnog i implicitnog gramatičkog znanja i, prema tome, testiranja, potom ustanoviti osnovne principe i faze sastavljanja gramatičkog testa, kao i tipove i karakteristike gramatičkih zadataka, o čemu će biti reči u narednim pododeljcima.

### 3.5.1. *Eksplisitno i implicitno testiranje gramatike engleskog jezika*

U procesu učenja gramatike engleskog jezika (odnosno svakog stranog jezika) **eksplisitno gramatičko znanje** predstavlja svesno znanje gramatičkih oblika i njihovih značenja (Ellis 2001: 252). Prema DeKeyseru (1995) nastava gramatike je eksplisitna kada uključuje objašnjavanje pravila i usmeravanje pažnje na određenu gramatičku pojavu. Nastava može da bude **eksplisitno deduktivna** (eng. *explicitly deductive grammar teaching*), kada se učenicima izlažu pravila i od njih traže da ih primene, i **eksplisitno induktivna** (eng. *explicitly inductive grammar teaching*), kada se učenicima daju posebno odabrani uzorci jezika koji služe za formulisanje gramatičkih pravila i izvođenje generalizacija. Stoga, mnogi tipovi zadataka na jezičkom testu (npr. zadatak višestrukog izbora ili dopunjavanja) mere eksplisitno gramatičko znanje. Iz upravo rečenoga proizlazi da se eksplisitno testiranje gramatike odnosi direktno na testiranje gramatičkog znanja ili kompetencije, odnosno testiranje gramatike izdvojeno od ostalih jezičkih veština ili zadataka (Rea-Dickins 2001: 29; Alderson i Banerjee 2002: 89).

Nasuprot eksplisitnom, **implicitno gramatičko znanje** odnosi se na znanje jezika koje se ispoljava u nekom obliku prirodnog jezičkog ponašanja kao što je konverzacija (Ellis 2001: 252). DeKeyser (1995) smatra da je nastava gramatike implicitna kada ne obuhvata objašnjavanje pravila i direktno obraćanje pažnje na formu u jezičkom materijalu. Drukčije rečeno, implicitna nastava gramatike obuhvata semantičku obradu inputa uz prepoznavanje gramatičkog oblika. Konkretnije, to bi se odnosilo na situaciju gde se od učenika traži da slušaju kratak tekst koji sadrži određenu gramatičku pojavu, a potom da odgovore na pitanja koja proveravaju razumevanje teksta, bez direktnog obraćanja pažnje na gramatičku pojavu. Stoga, za zadat-

ke na jezičkom testu koji navode učenika na jezičku upotrebu u prirodnim uslovima (komunikacionoj situaciji), kaže se da mere implicitno gramatičko znanje. Dakle, implicitno testiranje gramatike (Rea-Dickins 2001: 29; Alderson i Banerjee 2002: 89) odnosi se na testiranje u okviru neke vrste zadatka zasnovanog na jezičkim veštinama (govora, pisanja, slušanja, čitanja), odnosno šireg komunikativnog zadatka. Da bismo što bolje osvetlili ulogu implicitnog testiranja gramatike, navećemo, donekle pojednostavljen, primer komunikativnog gramatičkog testa zasnovanog na zadacima (eng. *task-based grammar tests*) (Rea-Dickins 1991: 125):

Situation: You have invited your colleague Maria to dinner. She hasn't been to your house before, so you go to her office to tell her where you live. She isn't there, so you decide to leave her a message.

Instruction/Task: Write a short note to Maria giving her a clear set of instructions so that she can get from work to your house for dinner.

Ovde bi se moglo raspravljati o tome da li je naziv ‘gramatički test’ odgovarajući i zapravo dovoljan za ovu vrstu zadatka, budući da ne obuhvata samo znanje gramatičkih struktura jezika i/ili sposobnost primene tog znanja u određenoj komunikacionoj situaciji, već i niz drugih kompetencija. Naime, da bi uspešno uradio zadatak učenik/kandidat treba da upotrebi niz veština, kao što su veština pismenog izražavanja, tehnike organizacije teksta, i da uzme u obzir pragmatičke perspektive u smislu podudaranja nameravanog značenja pošiljaoca poruke i protumačenog značenja primaoca poruke, uz postojanje odgovarajućeg znanja o svetu (Prćić 2008: 36). Ovakvi testovi, dakle, ne mere eksplisitno učenikovu gramatičku kompetenciju već su usmereni ka komunikativnim veštinama učenika. U svakom slučaju, treba napomenuti da implicitno testiranje gramatike sve više dobija na značaju.

Međutim, u uslovima školske nastave stranog jezika ponekad je potrebno procentiti učenikovo eksplisitno znanje jednog ili više gramatičkih oblika; u tom slučaju, mogli bi se upotrebiti zadaci višestrukog izbora ili tipa pitanje–kratak odgovor, koji se odnosi na određeni gramatički oblik. Informacije na osnovu tih procena pokazale bi koliko uspešno učenici mogu da primene ove oblike u kontekstu u kojem se ne traži fluentna, spontana upotreba jezika i gde bi bilo potrebno određeno vreme da bi se dali odgovori. Rezultati ovih procena bili bi korisni nastavnicima ukoliko žele da odre-

de da li su učenici ovladali gramatičkim oblicima. Međutim, ove procene ne pokazuju u potpunosti da li su učenici u potpunosti usvojili gramatičke oblike da bi ih, kao automatizovane, upotrebili u spontanom razgovoru. Dručije rečeno, da bismo dobili informacije o učenikovom implicitnom znanju trebalo bi sastaviti zadatke koji bi naveli učenika na tečnu i spontanu upotrebu gramatičkih oblika, pokazajući na taj način da su oni i na receptivnom i na produktivnom nivou ovladali gramatičkim oblicima, što u školskim uslovima često nije izvodljivo.

No, i pored toga što je testiranje posebno uzetih gramatičkih aspeaka- ta često zastupljeno u nastavi stranih jezika, nastavnici-praktičari mogu da koriste niz jednostavnih i složenih zadataka za testiranje eksplisitnog i implicitnog gramatičkog znanja. Interesantno je na ovom mestu navesti rezultate jedne naučne studije koju je izvela P. Rea-Dickins (2001: 28), čiji je cilj bio da otkrije nastavničku praksu prilikom testiranja gramatike, u kontekstu osnovnoškolskog, srednjoškolskog i univerzitetorskog obrazovanja. Rea-Dickins je došla do zaključka da 61 od 70 nastavnika testira gramatiku eksplisitno, direktno, dok je 27 nastavnika izjavilo da je testira indirektno, kroz jezičke veštine. Nadalje, 67 od 70 nastavnika je izjavilo da testira gramatiku, dok je jedan nastavnik izjavio da je ne treba testirati. Ovo, dakle, pokazuje da se testiranju gramatike poklanja dužna pažnja, a kada je reč o eksplisitnom testiranju, ono, ipak, ima značajno mesto u testiranju gramatike.

U prilog tome da eksplisitno testiranje gramatike nije izgubilo uticaj ili značaj u oblasti testiranja i nastave stranog jezika ide činjenica da u mnogim baterijama međunarodno priznatih jezičkih sertifikata, kao što su TOEFL (i njegova kompjuterska verzija) i većina kembričkih ispita, postoji zaseban podtest višestrukog izbora koji eksplisitno testira gramatiku. Isto tako, na mnogim univerzitetima širom Evrope i SAD prijemni ispiti sadrže eksplisitnu gramatičku komponentu. Valja, međutim, imati na umu da se zaokret od strukturalističkog ka komunikativnim principima u definisanju gramatičkog konstrukta ne reflektuje samo u implicitnim, već i u, doduše mnogo manjoj meri, eksplisitnim procenama gramatičkog znanja stranog jezika. Rea-Dickins (2001: 28) primećuje dve promene u predstavljanju gramatike kod eksplisitnih gramatičkih testova koji to potvrđuju: prva se odnosi na širu definiciju koncepta gramatike koja nadilazi rečenični nivo, a druga se tiče eksplisitnih gramatičkih zadataka koji postaju sve raznovrsniji. Tako Rea-Dickins navodi listu zadataka ili testova koji se koriste za testiranje gramatike: modifikovani kloz-test, pasusi sa dopunjavanjem,

sparivanje, stavljanje reči i rečenica u ispravan redosled (eng. *unscrambling words and sentences*), vođeni kratak odgovor (eng. *guided short answer*) i zadatak rezimiranja (eng. *summary task*). Neki od ovih zadataka mogu se naći u eksplisitnim i zasebnim gramatičkim testovima. Međutim, može se konstatovati da su neki od navedenih zadataka ili tehnikâ integrativni po svojoj prirodi, jer je za njihovo rešavanje potrebna kombinacija različitih veština ili aspekata jezičkog znanja, što umnogome nalikuje na karakteristike komunikacije u stvarnoj situaciji. U osnovi, ovde još treba ukazati na to da, kada se radi o integrativnosti u gramatičkim testovima, jasna granica između eksplisitnih i implicitnih procena nije u svim slučajevima jasna: mnoge eksplisitne provere gramatičkog znanja sada se veoma razlikuju od onih u ‘eru strukturalizma’ jer nisu usmerene na znanje pravila, već obuhvataju aspekte stvarne upotrebe jezika.

Nadalje, pitanje da li sprovoditi implicitne ili eksplisitne provere gramatike naposletku zavisi od ciljeva testa. Prema mišljenju Rea-Dickins (2001: 29), u nekim okolnostima eksplisitno testiranje koje je usmereno na sistem može biti veoma relevantno. Takve okolnosti odnose se na ranije faze učenja jezika, situacije gde se donose odluke vezane za određeni kurs, testiranje budućih nastavnika engleskog jezika i sl. U takvim situacijama, kako ističe autorka (2001: 29) gramatički test može isključivo da se odnosi na formu i strukturu, poznavanje pravila ili tačnost upotrebe jezika kako bi se otkrilo da li učenici imaju odgovarajući skup veština na raspolaganju da bi ispravno preneli značenja.

Na osnovu svega navedenog, može se zaključiti da su cilj testiranja i konstrukt koji autor testa želi da izmeri veoma bitni. Isto tako, mora se dobro razmislići o vrstama gramatičke performanse koje sastavljač testa želi da dobije, kako bi se prikupili dokazi u prilog zaključcima koje treba izvesti za gramatičku sposobnost (Purpura 2004: 265). Nakon što se preciziraju zaključci ili tvrdnje i vrste dokaza potrebne za potkrepljivanje tih tvrdnji, konstruišu se zadaci koji mere učenikovo znanje gramatike ili sposobnost upotrebe gramatičkih resursa za postizanje širokog spektra aktivnosti na ciljnem jeziku. Dakle, između konstrukta i zadataka treba da postoji podudarnost kako bi se obezbedila performansa na osnovu koje bi se izvodili zaključci, odnosno uopštavanja koja bi prevazilazila sam test.

Nakon razmatranja vrsta testiranja gramatike i njihovih implikacija, preostali deo ovog izlaganja baviće se različitim aspektima gramatičkog testa.

### *3.5.2. Osnovni principi sastavljanja gramatičkog testa*

Do sada smo nekoliko puta isticali da čemo za potrebe ovog rada i istraživanja pod terminom ‘gramatika’ podrazumevati pedagošku gramatiku, koja kod učenika pokušava da razvije sposobnost razumevanja i stvaranja gramatički tačnih rečenica. Drugim rečima, ona obuhvata pravila pomoću kojih se gramatički obrasci formiraju i upotrebljavaju, bez obzira da li se odnose na morfologiju, sintaksu ili semantiku. Ovakvo tumačenje gramatike ukazuje na veliki značaj testa gramatike u širem okviru testiranja znanja stranog jezika. Gramatika se nalazi u srcu samog jezika, a samim tim i testiranja jezika, i što je više razumemo u stanju smo da sastavljamo kvalitetnije testove (Rimmer 2006: 515). A sa tačke gledišta učenika, sposobnost prepoznavanja i stvaranja gramatički ispravnih rečenica bitan je deo uspešnog učenja stranog jezika (Thornbury 1999: 3).

Sposobnost upotrebe gramatičkih struktura ili njeno odsustvo postavlja granice u ovladavanju jezičkim sposobnostima. Ilustracije radi, uspešno pisanje pismenih sastava u nastavi stranog jezika zahteva kompleksniju jezičku upotrebu od elementarnih gramatičkih struktura. I da bismo učenike razvrstali u odgovarajuće grupe, program, jezički tečaj ili specijalnu jezičku školu, znanje gramatike poslužiće kao dobra osnova za donošenje odluka. Otuda je opravdano prisustvo gramatičke komponente u pojedinim klasifikacionim testovima (Hughes 2003: 173). S obzirom da, kako navodi W. Rimmer (2006: 502) „Gramatika ima nezavisnu realnost i, prema tome, testiranje gramatike kao nezavisne komponente jezičke performanse jeste valjano”<sup>15</sup>, bilo bi korisno konstruisati dijagnostičke testove gramatike koji bi nam ukazali na slabosti u gramatičkom znanju pojedinih učenika i grupa učenika, a učenici bi na taj način sami preuzeli odgovornost za otklanjanje tih slabosti.

Kao što je ranije pominjano, u gramatičkom testu gramatička sposobnost može da se posmatra sa užeg i šireg stanovišta. U prvom slučaju, gramatička sposobnost se odnosi na gramatički tačne rečenice, niz rečenica van konteksta, bez društveno ili kulturno uslovljene komponente, tj. prihvatljivosti i adekvatnosti. Šire posmatrano, to bi bile gramatički tačne rečenice u kontekstu (diskurs) koji podrazumeva društvenu ili kulturnu komponentu. Ranije se u nastavnoj praksi u većini gramatičkih testova realizovala prva

---

<sup>15</sup> “Grammar has an independent reality and, consequently, it is valid to test grammar as an autonomous component of language performance.”

varijanta, što ni danas nije redak slučaj čak ni u međunarodnim standardizovanim testovima – dakle, testirali su se nizovi više ili manje izolovanih rečenica van šireg konteksta. To se činilo, i čini se, iz čisto praktičnih razloga; naime, mnogo je jednostavnije i ekonomičnije kada je u pitanju i samo sastavljanje i ocenjivanje gramatičkog testa. Gramatički test koji obuhvata i komunikativnu sposobnost mnogo je teže sastaviti i oceniti. Mi smo za potrebe našeg empirijskog istraživanja i, u skladu sa ciljevima testiranja gramatičkog znanja, pokušali da obuhvatimo obe varijante, što će biti opisano u Poglavlju 5, koje se bavi detaljnim opisom empirijskog istraživanja.

Nakon ovih opštih razmatranja, može se reći da gramatički test treba da utvrdi u kojoj meri učenik vlada gramatičkim strukturama, receptivno i produktivno. Drugim rečima, treba da se odredi da li učenik ume da razume, prepozna i samostalno sastavi gramatički ispravnu rečenicu, koju sačinjavaju oni elementi koji su obrađeni i uvežbavani, ako je reč o testu dostignuća ili da li može da razume i produktivno koristi specifikacijama testa određenu gramatičku građu koju bi učenik trebalo da zna, ako se radi o testu opšteg jezičkog znanja. Prilikom analiziranja i pripremanja jezičke grade za gramatički test nije nužno pridržavati se jednog gramatičkog modela; možemo kombinovati jezičke modele koji nam mogu pomoći da utvrdimo da li je učenik ovlađao gramatikom receptivno ili produktivno. Odluka koji će se model primenjivati zavisiće od njegove prilagođenosti cilju testiranja, tj. od stepena i širine primenljivosti u odnosu na definisani cilj. Uspeh gramatičkog testa zavisiće u velikoj meri i od stepena kontekstualizacije: smanjivanjem konteksta umanjuje se vrednost testa, tj. zadatka testa. Jedan od načina da se poveća stepen kontekstualizacije jeste upotreba zadatka testa koji ne sadrže distraktore.

U svetlu svega do sada rečenoga, nameće se pitanje: kako znamo da li je gramatički test dobar ili upotrebljiv za određeni kontekst? Kao što je napomenuto u Odeljku 3.1.2, Bachman i Palmer (1996) ponudili su okvir *upotrebljivosti testa*, na osnovu kojeg se svi testovi i zadaci testova mogu vrednovati. Da bi, po njihovom mišljenju, test bio upotrebljiv potrebno je da bude konstruisan sa određenim ciljem, za određenu populaciju i da se temelji na oblasti određene upotrebe ciljnog jezika. Oslanjajući se u potpunosti na Bachmanovu i Palmerovu postavku, Purpura u knjizi *Assessing Grammar* (2004) razmatra karakteristike gramatičkog testa koje ga čine upotrebljivim. Stoga će u nastavku ukratko biti predstavljena Purpurina (2004: 147-155) razmatranja Bachmanovih i Palmerovih univerzalno primenljivih karakteristika testova, s posebnim osvrtom na testiranje gramatike.

Pouzdanost gramatičkog testa, i jezičkog testa uopšteno, odnosi se na preciznost i doslednost merenja performanse. Jedan od načina da se poveća pouzdanost, prema rečima Purpure (2004: 149), jeste upotreba sistematskih postupaka za sastavljanje i primenu gramatičkih testova. Pored toga, na povećanje stepena objektivnosti testa utiče primena objektivnih tehniki ocenjivanja, povećanje broja zadataka na testu, povećavanje broja ispitanika i ocenjivača. Iako možda imamo čvrste dokaze pouzdanosti testa, to nam još uvek ne garantuje da merimo ono što želimo da test meri – gramatičku sposobnost. Da bismo odredili šta test meri, tražimo dokaz valjanosti konstrukta. No, to nam još uvek ne pruža informaciju na koji su način zadaci na testu slični onima na koje ispitanici mogu da nađu u situaciji drukčijoj od one kada se testira gramatičko znanje. To nas dovodi do karakteristike autentičnosti. Ako se testiranje izolovanim zadacima testa (npr. višestrukim izborom) smatra nepopularnim kod nastavnika stranih jezika, to je zato što smatraju da gube na autentičnosti. Upravo zbog ove karakteristike, zadaci takvog tipa, nalik onima koji se nalaze na mnogim međunarodno priznatim standardizovanim testovima, bili su predmet oštре kritike. Međutim, ukoliko je svrha testa proveravanje poznавања правила грађења gramatičких структура, a област циљне употребе језика јесте настава, onda ovakvim zadacima gramatičkih oblika ne nedostaje autentičност (Purpura 2004: 152).

Autentičnost gramatičkog testa počiva na odnosu između karakteristika oblasti ciljne uпотребе језика i zadataka testa; iako zadatak testa može biti veoma autentičan, ne znači da će aktivirati učenikovu gramatičku sposobnost. Za to nam je potrebna karakteristika interaktivnosti, koja podrazumeva testiranje gramatičkog znanja u zadatku, na način kao što je određeno planom ili ciljem testa. Potom, ako učenici koriste korektivnu povratnu informaciju sa testa da bi poboljšali ili usavršili znanje gramatike, onda je test upotrebljiv. Drugim rečima, ako takvi testovi mogu da podstaknu pozitivne stavove kod ispitanika, onda su oni upotrebljivi u pravom smislu te reči. Na kraju, treba primetiti da ocene sa gramatičkog testa mogu biti veoma pouzdane i predstavljati osnov za izvođenje valjanih zaključaka, ali i nepraktične ili neekonomične ako zahtevaju velika sredstva u pogledu ljudstva, finansiјa ili vremena.

### **3.5.3. Faze sastavljanja gramatičkog testa**

Tokom ranijeg izlaganja, u Odeljku 3.1.4, konstrukcija testa predstavljena je, idealno, kao linearan proces koji se sastoji iz nekoliko etapa. U

stvarnosti je, međutim, taj proces sve samo ne linearan. Naime, on podrazumeva stalno usavršavanje, zahvaljujući novim informacijama i procenama koje se dobijaju u odgovarajućim etapama. Bachman i Palmer (1996: 86-93) proces konstrukcije testa posmatraju kroz tri faze: izradu nacrta, realizaciju i primenu. U nastavku, biće reči o ovim trima fazama kroz prizmu testiranja gramatičke sposobnosti.

Fazu izrade nacrta, prema Bachmanu i Palmeru (1996: 88), čine sledeće komponente:

- opis svrhe testa,
- opis određene oblasti upotrebe L2 i tipova zadataka,
- opis ispitanika kojima je test namenjen,
- definicija konstrukta koji se meri,
- plan vrednovanja upotrebljivosti testa,
- plan upravljanja resursima.

Stoga će u nastavku biti reči o navedenim komponentama.

Svrha gramatičkog testa odnosi se na zaključke koje želimo da donešemo u vezi sa gramatičkim znanjem ili sposobnošću da se upotrebni to znanje, kao i na upotrebe koje nameravamo da utvrdimo na osnovu zaključaka. Ilustracije radi, jedna od mogućih svrha gramatičkih testova jeste merenje gramatičke sposobnosti u odnosu na uporedne forme i značenja. Posle utvrđivanja cilja, određuje se *oblast ciljne upotrebe jezika* (eng. *target language use domain*) tj. TLU oblast (npr. svakodnevna upotreba, nastava, i sl.) i TLU tipovi zadataka (Bachman i Palmer 1996; Purpura 2004). Dakle, potrebno je izvršiti analizu potreba, koja obuhvata prikupljanje i analizu informacija vezanih za učenikove jezičke potrebe. Savremena nastava stranih jezika zasnovana je uglavnom na komunikativnom pristupu, što podrazumeva da jezička nastava treba da bude usklađena sa komunikacijom u stvarnom životu; prema tome, TLU oblast komunikativnih jezičkih testova trebalo bi da bude svakodnevni život i, u skladu sa tim, trebalo bi sastaviti zadatke koji bi odražavali upotrebu jezika, tj. realizaciju, u određenim komunikacionim situacijama van nastave. Budući da ovo još uvek predstavlja ideal ka kome se stremi u nastavi i maternjeg i nematernjeg jezika, mnogi nastavni zadaci su usmereni na zasebne, sastavne elemente jezika, a nastavni proces obuhvata eksplicitnu nastavu gramatike (odnosno usmerenost na formu, FonF, gde pod formom, dakle, podrazumevamo gramatička pravila i oblike koji čine gramatički sistem L2). A kako TLU oblast nije potpuno izdvojena od

nastavnog procesa, TLU oblast za test u ovoj konkretnoj situaciji jeste nastava i stvarni život.

Nacrt izrade testa uključuje detaljan *opis karakteristika ispitanika* kojima je test namenjen, kao što su starost, maternji jezik, pol, nivo jezičkog znanja, što su zapravo karakteristike koje mogu da utiču na rezultate testa.

Nadalje, nacrt takođe obuhvata i teorijsku *definiciju konstrukta* koji se meri u testu. Definicija konstrukta može da bude zasnovana na nizu ciljeva nastavnog programa, potom standarda, pa teorijskoj definiciji konstrukta ili na njihovoj međusobnoj kombinaciji. Definicije konstrukta gramatičke sposobnosti koje su zasnovane na nastavnom programu češće se javljaju u programima koji se temelje na odgovarajućim ciljevima i, shodno tome, koriste udžbenik koji u potpunosti odgovara ciljevima. Definicije konstrukta mogu da se zasnivaju na određenoj teoriji i da proizlaze iz određenog modela gramatičkog znanja.

*Plan za vrednovanje upotrebljivosti* gramatičkog testa treba ukratko da razmotri onih šest karakteristika testa i utvrdi minimalni prag prihvatljivosti za svaku karakteristiku, a *plan za upravljanje resursima* bi precizirao sve potrebne i raspoložive resurse da bi se test konstruisao i primenio. Ovde bi trebalo ukazati na činjenicu da se sistematski razrađene sheme izrade testova u svetu prave za visoko standardizovane testove, i od međunarodnog i od nacionalnog značaja, dok kod nas neke prosvetne institucije još uvek pripremaju testove bez neophodnih mernih karakteristika ili korekcija. Tačko stanje rezultat je nepostojanja jednog ispitičnog centra, u čiji domen bi spadalo testiranje maternjeg i stranog jezika, kao i standardizovani oblici provere znanja, veština i kompetencija iz drugih nastavnih predmeta. Takva nacionalna testiranja omogućila bi ispitivanje, praćenje i unapređenje kvaliteta obrazovnog sistema u celini.

Druga faza, operacionalizacija testa, opisuje sastavljanje celog testa (njegove radne verzije), koji uključuje nekoliko gramatičkih zadataka, potom specifikacije i bodovanje individualnih zadataka, što u velikoj meri pomaže prilikom pravljenja paralelnih verzija testa. I konačno, u trećoj fazi, pogotovo ako je reč o standardizovanom testu, test se probno daje individualnim ispitanicima, ili, pak, grupama ispitanika, kako bi se prikupili relevantni podaci o njegovoj upotrebljivosti. Međutim, potrebno je naglasiti da, i pored neophodnosti ove etape testiranja, ona je često u praksi teško izvodljiva zbog opterećenosti nastavnika programskim sadržajima, malim fondom časova, i sl. Bilo kako bilo, sve do sada navedene postupke, prema

rečima Purpure (2004: 180) treba shvatiti kao orijentir, pre nego precizan ‘recept’ za konstrukciju testa, gde se svaki deo procesa može prilagodjavati situaciji, kako to već okolnosti i raspoloživi resursi dozvoljavaju.

### 3.5.4. Tipovi i karakteristike gramatičkih zadataka

Poznato je da na rezultate na gramatičkom testu, kao uostalom i na svakom drugom testu, mogu da utiču mnogi faktori pored, naravno, gramatičke sposobnosti. Ti faktori mogu da se odnose na lične karakteristike ispitanika kao što su starost, pol, maternji jezik, motivacija, inhibiranost. Međutim, pored same gramatičke sposobnosti, jedan od najbitnijih faktora jeste tip i karakteristika zadatka kojim se testira gramatička sposobnost. Primera radi, pojedini ispitanici postižu bolje rezultate u zadacima višestrukog izbora, nego u intervjuu, ili, pak, na pismenom sastavu nego u kloz-testu. Istraživačke studije pojedinih autora (Ong 1982; Shohamy 1983) ukazuju da zadaci ili metode koje se koriste da izazovu odgovor, u teoriji testiranja poznate kao *test-metode*, u velikoj meri utiču na postignuće ispitanika. Upravo zbog toga, autori testova treba da razumeju individualne karakteristike zadataka koje koriste i da slede sistematske postupke za sastavljanje zadataka koji će usloviti najbolju moguću manifestaciju gramatičkog znanja.

Vrsta očekivanog odgovora koju zadatak izaziva veoma je bitna karakteristika testa, jer uslovjava uzorak gramatičke građe koji želimo da posmatramo i merimo. Jedna vrsta zahteva od ispitanika da odaberu jedan od dva ili više odgovora. U teoriji se ovakvi zadaci nazivaju *zadaci sa izborom odgovora* (eng. *selected-response tasks*) i mere ispitanikovu sposobnost da prepozna tačan, najbolji ili najprikladniji odgovor (Purpura 2004: 123). Druga vrsta traži od ispitanika da usmeno ili pismeno sastave odgovor od jedne reči do više rečenica (proširenog diskursa), a u teoriji se nazivaju *zadaci sa jezičkom produkcijom* (eng. *constructed-response tasks*). Budući da ovi zadaci variraju po dužini, korisno je napraviti razliku između *zadataka sa ograničenom jezičkom produkcijom* (eng. *limited-production tasks*), gde odgovori variraju od jedne reči do jedne rečenice (npr. dopunjavanje rečenice) i *zadataka sa proširenom jezičkom produkcijom* (eng. *extended-production tasks*), sa više od dve ili tri rečenice (npr. sastav).

Nadalje, kategorija uticaja karakteristika zadataka na učinak ispitanika tiče se interakcije karakteristika inputa i odgovora. Jedna karakteristika te interakcije odnosi se na to „u kojoj meri input ili odgovor utiče na naredni

input i odgovore” (Bachman i Palmer 1996: 55), što se naziva reaktivnošću. Recipročni zadaci koji uključuju interakciju i povratnu informaciju između dva ili više ispitanika primeri su zadataka koji imaju visok stepen reaktivnosti. Nasuprot njima, nerecipročni zadaci, poput pisanja dnevnika, nemaju reaktivnost jer nije potrebna interakcija ili povratna informacija da bi se završio zadatak. I konačno, u kompjuterskom testiranju postoje tzv. *adaptivni zadaci* (eng. *adaptive test tasks*), kao što su kompjuterski adaptivni testovi, kada nema povratne informacije ali ima interakcije u smislu da odgovori uslovjavaju narednu jezičku upotrebu.

Odnos između inputa zadatka i odgovora ogleda se i u opsegu inputa koji mora da se obradi da bi se dobio očekivani odgovor. Ako ispitanik mora da odgovori na veliku količinu inputa kao recimo na predavanju ili u pasusu koji treba da pročita, opseg između inputa i odgovora je širok. Ako input uključuje samo jednu rečenicu za obradu, kao u gramatičkom zadatku višestrukog izbora, onda je opseg sužen. Stepen opsega, razumljivo, utiče na postignuće ispitanika.

Konačno, odnos između inputa i odgovora može biti *direktan* ili *indirektan*. Ako se odgovor temelji prvenstveno na informaciji dатој u inputu, onda je odnos između inputa i odgovora direktan. Međutim, ako odgovor ne može da se zasniva na inputu, već na određenoj pragmatičkoj informaciji ili drugoj informaciji, onda je odnos indirektan. Prilikom sastavljanja zadataka na testu trebalo bi uzeti u obzir sve navedene odnose; iako bi timovi stručnjaka u svetu trebalo da koriste ovaj okvir prilikom sastavljanja testova, nemali je broj primera koji ukazuju na nepostojanje bilo kakvih informacija o tome kako ispitivačka tela konstruišu jezičke testove. Kako navode Anderson, Clapham i Wall (1995: 4) „[...] Svi smo mi upoznati sa teorijom testiranja jezika i principima konstrukcije testa. No, nigde nismo naišli na adekvatan opis konstrukcije ispita kako bismo primenili te principе”.<sup>16</sup> Postojanje detaljnih opisa doprinelo bi kvalitetnijoj konstrukciji testa i složenom procesu validacije i revizije koje sprovode timovi stručnjaka, ali i samostalni istraživači.

---

<sup>16</sup> “[...] We are all acquainted with language testing theory and the principles of test design. Yet nowhere had we found an adequate description of how examinations are constructed in order to implement the principles”.

### **3.5.4.1. Zadaci sa izborom odgovora**

Kao što je bilo reči u prethodnom odeljku, kod ove vrste zadataka ispitanici biraju odgovor, čime se meri prisećanje ili prepoznavanje gramatičke forme i/ili značenja. Obično se ocenjuju tačno/netačno, ali ponekad je i parcijalno ocenjivanje korisno, u zavisnosti od toga kako je konstrukt definisan.

- **Zadatak višestrukog izbora**

Ova vrsta zadatka je pogodna za testiranje mnogih izolovanih karakteristika gramatičkog znanja. Input može biti u formi para rečenica ili dijalog-a, sa nerecipročnim ili recipročnim odnosom. Odgovor se ocenjuje kao tačan/netačan.

- **Zadatak prepoznavanja greške višestrukim izborom**

U ovakvom zadatku od ispitanika se traži da otkriju grešku. Greške u inputu odnose se na gramatičku tačnost i/ili značenje. Ocenuje se kao tačno/netačno. Na primer (Purpura 2004: 131):

*Circle the letter corresponding to the error.*

As my car had broken down, I decided to go there by foot.

A                    B                    C                    D $\checkmark$

- **Zadatak sparivanja**

U ovom zadatku input može biti u obliku dva spiska reči, izraza ili rečenica. Jedan spisak može biti u obliku vizuelnih podsticaja. Da bi se izbeglo pogađanje, jedan spisak ima jedan ili više distraktora od ponuđenog broja u drugom spisku. Zadatak se isto ocenjuje kao tačan/netačan.

- **Zadatak razlikovanja**

Ispitanici dobijaju input u vidu rečenice i/ili dve slike (ili jedne slike i dve rečenice) i dva suprotna odgovora, gde treba da odaberu iskaz koji prenosi poruku na slici (Purpura 2004: 132). Zadaci razlikovanja testiraju razlike između dve slične oblasti gramatičkog znanja i pogodni su na nižim nivoima jezičkog znanja.

- **Zadatak uočavanja**

Ispitanicima se velika količina inputa daje u obliku dužeg pasusa i od njih se traži da zaokruživanjem ili podvlačenjem označe da su uočili izvesnu jezičku jedinicu (Purpura 2004: 133). Primera radi, od ispitanika

se u zadatku može zatražiti da podvuku sve glagolske imenice ili da zao-kruže sve reči koje izražavaju mogućnost. Zadatak uočavanja, poznat još kao zadatak podizanja svesti (eng. *consciousness-raising (CR) task*) (prema Ellisu, navedeno u Purpura 2004: 134), pomaže učenicima da obrade input na taj način što prave svesnu mentalnu predstavu oblika i značenja određene gramatičke jedinice i upravo zato ova vrsta zadatka podstiče usvajanje novih gramatičkih jedinica.

### **3.5.4.2. Zadaci sa ograničenom jezičkom produkcijom**

Ova vrsta zadataka, kao što je već nagovušeno, podrazumeva ograničenu jezičku upotrebu, koja varira od jedne reči do jedne ili dve rečenice. Oni testiraju jednu ili više oblasti gramatičkog znanja u zavisnosti od definicije konstrukta. Za razliku od zadataka sa izborom odgovora, gde je moguć samo jedan tačan odgovor, kod ovog tipa zadatka moguće je više tačnih odgovora, čak i ako je odgovor jedna reč. Primenuju se u testiranju gramatike na različitim stadijumima učenja i različitim uzrastima učenika.

- **Zadatak dopunjavanja**

Učenicima se daje rečenica, pasus ili dijalog sa određenim brojem izostavljenih reči. Reči, odnosno praznine, se ciljano biraju kako bi se testirala jedna ili više gramatičkih oblasti. Učenici daju odgovor koji se uklapa u jezički kontekst. Ovi zadaci ili tehnike mere učenikovo znanje gramatičkih oblika i značenja. Jedna vrsta tehnike dopunjavanja je i kloz-zadatak u vidu pasusa ili dijaloga i u kojem je svaka peta, šesta ili sedma reč sistematski izostavljena iz konteksta. Učenici dopunjavaju praznine najadekvatnijom reči u kontekstu. Iz gramatičke perspektive, ovom tehnikom testira se gramatički oblik i značenje na rečeničnom i tekstualnom nivou.

- **Zadatak sa kratkim odgovorom**

Učenicima se input daje u obliku pitanja, nedovršene rečenice ili vi-zuelnog podsticaja, a odgovor po dužini varira od jedne reči do jedne ili dve rečenice. Veliki je broj mogućih odgovora. Ovim zadatkom testira se nekoliko oblasti gramatičke sposobnosti i obično se boduju pozitivno ili negativno, sa mogućnošću jednog ili više kriterijuma za tačnost, ili parcijalnog bodovanja (tj. mogućnost davanja po pola poena). Mogu se ocenjivati i pomoću skale za ocenjivanje.

- **Zadatak dopunjavanja u vidu dijaloga ili teksta**

Input se daje u obliku kratkog dijaloga u kojem je ceo jedan iskaz izostavljen. Od učenika se očekuje da dovrše dijalog rečenicom koja je gramatički tačna i smislena. Ovim tipom zadatka meri se učenikova sposobnost upotrebe gramatičkih oblika za izražavanje gramatičkih značenja (npr. molbe, neslaganja, i sl.), gde je odnos između forme i značenja prilično direktn. Ako je dato dovoljno konteksta, onda se može testirati i pragmatičko znanje, u kom bi se slučaju ocenjivala i sociolingvistička ili sociokulturno-prikladnost, kontekstualna prihvatljivost, u zavisnosti, naravno, od svrhe testa i konstrukta koji se meri.

#### **3.5.4.3. Zadaci sa proširenom jezičkom produkcijom**

U ovoj vrsti zadatka input je dat u obliku uputstva ili naloga, a odgovor može da varira po kvalitetu i kvantitetu kod svakog učenika. Pretpostavlja se da ovi zadaci testiraju implicitno gramatičko znanje (Purpura 2004: 139), a ako učenici imaju dovoljno vremena za planiranje onda testiraju i eksplisitno gramatičko znanje, i to u govoru i pisanju. Ocenuju se pomoću skala za bodovanje, koje prvo bitno moraju da se definišu za elemente gramatičke sposobnosti i potom različite nivoe.

- **Zadatak dopunjavanja informacija**

Učenicima se daju dva niza ili više delimično potpunih informacija. Potom im se daje uputstvo da jedni drugima postavljaju pitanja da bi dobili jedan potpun skup informacija. S obzirom da su ovi zadaci po prirodi recipročni, informacija može da se dobije putem interakcije i povratne informacije, koji zapravo mere učenikovu sposobnost upotrebe gramatičkih oblika sa doslovnim funkcionalnim značenjima. U zavisnosti od toga kako je jezička situacija zamišljena ovi zadaci mogu da mere i pragmatičko znanje. Ocenuju se putem skala za bodovanje.

- **Zadatak pričanja priče i prepričavanja**

Od učenika se putem uputstava ili naloga traži da upotrebe informaciju (u govoru ili pisanju) iz svog iskustva ili mašte da bi ispričali priču ili prepričali informacije. Ovim zadacima se testira učenikova sposobnost upotrebe gramatičkih oblika koji prenose doslovna i implicirana značenja. Ocenuju se pomoću skala za bodovanje koje se definišu na osnovu konstrukta testa.

- **Zadaci dramatizacije dijaloga i simulacija**

Kroz uputstvo se od dva ili više učenika ili ispitanika traži da preuzmu određenu ulogu kako bi zajednički rešili problem, doneli odluku ili obavili neku radnju. Input može biti verbalni ili neverbalni, a odgovor podrazumeava upotrebu jezika u širem kontekstu, gde gramatičko i pragmatičko znanje mogu da se testiraju, potom znanje iz određene oblasti i strateška kompetencija. Odluka o tome šta će se ocenjivati zavisiće od svrhe testa i definicije konstrukta, a vršiće se pomoću skala za ocenjivanje. Odnos između inputa i odgovora je recipročan i indirekstan.

Upravo završen detaljan prikaz teorijskih i praktičnih postavki testiranja biće upotpunjena pregledom evropskih standarda u oblasti nastave i testiranja znanja stranih jezika u sledećem poglavlju.

## **4. EVROPSKI STANDARDI U NASTAVI I TESTIRANJU ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA**

U ovom poglavlju razmatraće se relevantne evropske koncepcije i dokumenta u vezi s nastavom i testiranjem znanja engleskog kao stranog jezika, i stranih jezika uopšteno govoreći. Prvi odeljak bavi se značajnim evropskim dokumentom, *Zajedničkim evropskim okvirom za žive jezike*, drugi je posvećen *Evropskom jezičkom portfoliju*, a treći ALTE-u i njegovom okviru za jezičke ispite. U četvrtom odeljku sagledavaju se uloga i značaj DIALANG kompjuterskog ocenjivanja jezičkog znanja, dok je u petom dat kratak pregled međunarodno priznatih ispita engleskog kao stranog jezika. Poslednji, šesti, odeljak govori o sadašnjem stanju u vezi sa standar-dizovanim testovima i testiranjem znanja stranih jezika u Srbiji.

### **4.1. Zajednički evropski okvir za žive jezike – evropska dimenzija obrazovanja**

Projekat ujedinjavanja evropskih naroda uslovio je razvoj nove kon-cep-cije obrazovanja, koja prepostavlja formiranje jedinstvenog modela ob-razovanja za članice Evropske unije, multikulturne i multietničke oblike ob-razovanja, stvaranje i ujednačavanje standarda u obrazovanju, određivanje kriterijuma za procenu uspeha u obrazovnom procesu, i dr.

U evropskom modelu obrazovanja posebno se ističe potreba pozna-vanja stranih jezika i insistira na njihovom što ranijem uključivanju u oba-vezno osnovno obrazovanje. Evropska unija postavila je za cilj da svi njeni građani nauče da komuniciraju na najmanje još jednom, i po mogućству na još dva druga jezika, osim maternjeg koji se koristi u društvenoj zajednici. Već duži niz godina Savet Evrope čini ogromne napore u stvaranju i unapre-divanju određene politike i strategija učenja i podučavanja stranih jezika, jer se uvidelo da je poznavanje stranih jezika u interesu razvijenog društva iz ekonomskih, političkih, kulturnih i civilizacijskih razloga. Naime, bez

znanja stranih jezika nema ni mogućnosti ujedinjavanja evropskih naroda, odnosno uspostavljanja dobrih odnosa i međusobnog razumevanja. Savet Evrope sastavio je niz dokumenata koji određuju politiku učenja stranih jezika shodno njihovom značaju, mesto i ulozi u obrazovnom procesu, potom sadržaju programa, vrednovanju znanja stranih jezika, načinu usavršavanja nastavnika, i dr. Kao što je ranije spomenuto, značajan dokument Saveta Evrope u kojem se opisuju osnovne smernice i standardi evropske dimenzije obrazovanja jeste *Zajednički evropski okvir*.

### Osnovni ciljevi Zajedničkog evropskog okvira

ZEI je dokument Saveta Evrope koji je usvojen na Završnoj konferenciji o živim jezicima 1997. godine, a objavljen 2001. godine koja je proglašena za evropsku godinu jezika. ZEO je plod višedecenijskih istraživanja radnih grupa iz različitih evropskih zemalja u oblasti učenja i podučavanja stranih jezika. Nastao s ciljem da prevaziđe razlike koje su posledica ranijih različitih obrazovnih sistema, ZEO promoviše efikasnu i kvalitetnu nastavu stranih jezika, u pogledu njene organizacije i konkretne realizacije, kao i definisanja i dostizanja određenih nivoa jezičkih kompetencija – počev od najnižeg (A1) sve do optimalno najpoželjnijeg visokog nivoa potpunog vladanja stranim jezikom (C2) za potrebe društvenog, akademskog i profesionalnog komuniciranja, kroz različite strategije, zadatke i aktivnosti.

U ovoj iscrpnoj publikaciji detaljno i precizno se predočavaju ciljevi ka kojima se stremi, a to su (ZEI 2003: 13):

- olakšavanje i unapređivanje saradnje između obrazovnih ustanova različitih zemalja,
- postavljanje čvrstih temelja za uzajamno priznavanje diploma o stečenom znanju stranog jezika,
- pomaganje svima zainteresovanim u vaspitno-obrazovnom procesu (dakle, učenicima, nastavnicima, savetnicima, autorima nastavnih programa, ispitnim komisijama, ustanovama koje nostrifikuju diplome i svima drugima) kako bi se podstakli da udruženo deluju u cilju zadovolenja realnih potreba učenika.

Jedna od osnovnih funkcija ZEO-a jeste da podstakne sve učesnike u nastavi i učenju jezika na izgrađivanje i promovisanje višejezične kompetencije, uz poštovanje kulturnih različitosti i sopstvenog identiteta. Ovim evropskim dokumentom takođe se podstiče nastava stranih jezika koja je

usmerena ka učeniku, gde se uvažavaju karakteristike i potrebe učenikâ, podstiče njihovo osamostaljivanje, odnosno savladavanje veštine učenja/ usvajanja stranih jezika. Da bi nastava bila što efikasnija i odgovorila intelektualnim posebnostima učenika, treba da uključi metode, sadržaje i oblike učenja kojima će se razvijati samoinicijativa, samostalnost, oslobadati kreativni potencijali učenika, podsticati intelektualna radoznalost i istraživačka sklonost ka usvajanju novih saznanja. Takva nastava omogućice učenicima da se koriste raznim izvorima informacija, da postavljaju realne, kratko-ročne i dugoročne ciljeve koje žele da postignu, da samostalno vrednuju svoj rad, što sve doprinosi trajnjem usvajanju znanja stranih jezika, koje se shvata kao deo obrazovanja kroz ceo život (eng. *lifelong learning*). Isto tako, ZEO naglašava značaj razvoja naučnih projekata koji određuju metode učenja i nastavne materijale, najbolje prilagođene potrebama učenika i nivou njihovog predznanja. Ovo podrazumeva i osmišljavanje određenih instrumenata za vrednovanje nastavnih programa.

Kao što se da videti, sve odluke koje su vezane za nastavu stranih jezika podređene su učeniku, skladnom razvoju njegove ličnosti i identiteta, kako bi se izbegle eventualne negativne posledice prožimanja različitih iskustava sa drugim jezicima i kulturama (ZEO 2003: 9). Na nastavniku je da, uvažavajući karakteristike i realne potrebe učenika, organizuje nastavu čiji će se ishodi moći vrednovati instrumentima standardizovanim na međunarodnom nivou. Učenje/usvajanje stranih jezika treba da bude zasnovano na funkcionalnim znanjima koja se lako primenjuju u praksi i prilagodavaju promenama, a krajnji cilj je formiranje svestrane ličnosti koja je pripremljena za život u višejezičnoj i višekulturnoj Evropi, a i šire.

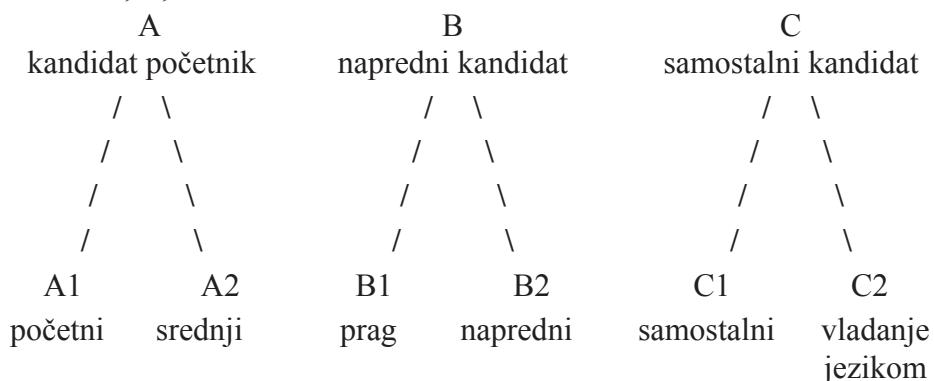
Treba istaći da je ZEO dokument koji opisuje, a nikako ne propisuje, odnosno nameće rešenja koja treba prihvati po svaku cenu. Zbog toga je ZEO često pogrešno shvaćen i nepravedno kritikovan dokument (Dicker 2007: 27). Njegova funkcija je prvenstveno da podstakne sve učesnike u oblasti učenja i podučavanja stranih jezika da ozbiljno promisle, da jasno i eksplicitno izraze svoje stavove o svim pokrenutim pitanjima, kao i da ukažu na dobre primere iz svoje prakse. Ono što je za njega karakteristično jeste obuhvatnost, prilagodljivost i otvorenost, dinamičnost i nedogmatičnost, o čemu će biti reči kasnije.

Jedan od osnovnih ciljeva ZEO-a jeste uvođenje nove paradigme ocenjivanja i vrednovanja, koja je orijentisana na standarde. Ovo se odnosi na izradu zajedničkih nivoa jezičkih sposobnosti ili referentnih nivoa

(eng. *reference levels*), operativnih šema ili deskriptora (eng. *descriptors*), kako bi se odgovorilo potrebama definisanja sadržaja testova i ispita, potom izvođenja kriterijuma postignuća u odnosu na postavljene ciljeve učenja (obuhvatajući vrednovanje nastave, nastavnika i učenika, redovno praćenje i samovrednovanje stečenog znanja učenika), kao i uspostavljanja zajedničkih kriterijuma za izdavanje diploma koje bi važile u različitim obrazovnim sistemima. Zajedničkim evropskim okvirom formulisano je 6 referentnih nivoa ili pravila znanja, koji predstavljaju globalnu skalu za organizaciju nastave i učenja jezika (CEFR, Council of Europe 2001: 23), a to su:

- A1 početni nivo (eng. *Breakthrough*)
- A2 srednji nivo (eng. *Waystage*)
- nivo B1 „Prag“ (eng. *Threshold*)
- B2 napredni nivo (eng. *Vantage*)
- C1 samostalni nivo (eng. *Effective Operational Proficiency*)
- C2 nivo vladanja jezikom (eng. *Mastery*)

Ova globalna skala od 6 nivoa odgovara klasičnoj podjeli na tri glavna nivoa – A, B, C:



Dijagram 1. Globalna skala 6 referentnih jezičkih nivoa ZEO

Kao što se može videti iz dijagrama, kandidati, odnosno korisnici stranog jezika, na prva dva nivoa, A1 i A2, nazvani su kandidatima početnicima, na druga dva nivoa, B1 i B2, naprednim kandidatima, a na nivoima C1 i C2 (najvišim nivoima znanja stranog jezika) nazvani su samostalnim

kandidatima. Ilustracije radi, evo kako je definisan nivo B2 znanja stranog jezika prema globalnoj skali (ZEO 2003: 33):

#### nivo B2

U stanju je da razume suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u nekom složenom tekstu, kao i stručnu raspravu iz svoje oblasti, U stanju je da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće, tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednom ni drugom. Izražava se jasno i potpuno o velikom broju tema, ume da iskaže svoje mišljenje o aktuelnim dešavanjima i izloži prednosti i mane u odnosu na budući razvoj situacije.

Celovit prikaz globalne skale zajedničkih nivoa kompetencija i skala nivoa za samoocenjivanje dat je u Dodatku 1.

Sa krajnje preciznom razvojnom metodologijom, matematički su podešeni i usaglašeni deskriptori za određivanje komunikativnih jezičkih kompetencija, koje obuhvataju jezičku, sociolingvističku i pragmatičku komponentu (CEFR, Council of Europe 2001: 108). Jezička kompetencija odnosi se na znanja iz oblasti fonologije, morfologije, sintakse, semantike. Sociolingvistička kompetencija podrazumeva prepoznavanje uloga, društvenih normi i pravila u komunikaciji, a pragmatička poznavanje upotrebe jezičkih sredstava u govornoj situaciji. Celokupna kompetencija treba da omogući recepciju, produkciju i interakciju u govornoj i pisanoj komunikaciji, kao i aktivnosti posredovanja (kod svih vrsta prevodenja, prenošenja informacija i učešća u pregovorima u svojstvu posrednika); dakle, deskriptori su definisani za veštine razumevanja govora (slušanje), razumevanja pročitanog teksta (čitanje), usmenu interakciju, usmeno izražavanje (produkcija), pismenu interakciju i pismeno izražavanje (produkcijski).

Ono što posebno odlikuje deskriptore jezičkih sposobnosti jeste pozitivnost; naime, postignuće nivoa jezičke kompetencije procenjuje se na osnovu onoga što korisnik *ume da uradi*, a ne na osnovu toga što *ne ume da uradi*.<sup>17</sup> Primera radi, deskriptor pravilne upotrebe sociolingvističke kompetencije na C1 nivou formulisan je na sledeći način i definiše sledeće (ZEO 2003: 134):

---

<sup>17</sup> Iako se u zvaničnom prevodu koristi reč ‘može’, smatramo da reč ‘ume’ više odgovara pravom značenju engleskog izraza ‘can do’.

### nivo C1

Može da prepozna široku lepezu dijalekatskih i idiomatskih izraza i priлагodi se promeni registra; može se desiti da mu treba potvrda za neki detalj, pogotovo ako se radi o nepoznatom akcentu i izgovoru.

Može da prati filmove u kojima dominira upotreba argoa i idiomatskih izraza.

Može uspešno i funkcionalno da se služi jezikom u društvu, izražavajući osećanje i koristeći asocijativne i šaljive izraze.

Osim pozitivnosti kao glavne karakteristike, deskriptore odlikuju:

- *određenost*, jer opisuju konkretne zadatke ili stepene veštine u izvršenju zadataka,
- *jasnoća*, jer su prozirni i pisani jednostavnom sintaksom i vokabularom, bez upotrebe žargona,
- *sažetost*, jer sa dve-tri rečenice celovito obuhvataju ono što se smatra glavnim karakteristikama,
- *nezavisnost*, jer se konkretni deskriptori mogu koristiti kao potpuno autonomni kriterijumi na kontrolnim listama i u upitnicima koje nastavnici koriste za redovno praćenje ili za samoocenjivanje (ZEO 2003: 213).

### Osnovne karakteristike ZEO

ZEO je plod dvadesetogodišnjih istraživanja koja su vršena u velikom broju evropskih zemalja. U tim istraživanjima učešće su uzeli najeminentniji stručnjaci iz oblasti nastave stranih jezika, kako teoretičari tako i praktičari. Otuda se ZEO može smatrati vrlo pouzdanim dokumentom i nadasve iscrpnim, budući da obuhvata celokupnu skalu jezičkih znanja, sposobnosti i upotreba i uslove za njihovu realizaciju. Da bi olakšali razumevanje ZEO-a svim korisnicima, autori su se trudili da, koristeći jasne i precizne formulacije i ujednačenu terminologiju, materiju učine prozirnom i pristupačnom. Osim toga, autori su ZEO načinili prilagodljivim, tako što se može primenjivati u različitim situacijama, a pri tom otvorenim i dinamičnim, budući da se može dopunjavati i osavremenjivati, shodno povratnim informacijama iz nastavne prakse. ZEO je i nedogmatičan jer se ne oslanja ni na jednu opšteprihvaćenu teoriju ili praksu iz oblasti lingvistike i pedagogije, što je karakteristika koju neki autori smatraju nedostatkom (Fulcher 2004).

U svakom slučaju, nesporno je da ZEO promoviše nov pristup nastavi stranih jezika, dajući im zasluženo mesto u svim oblastima u obrazovanju, profesionalnim aktivnostima i u zadovoljenju ličnih potreba ili interesa.

Dugo godina se Savet Evrope zalagao za opis jezičkih sposobnosti koje su u direktnoj vezi sa komunikativnom ulogom jezika. U tom smislu odigrao je ključnu ulogu u preusmeravanju nastave stranih jezika ka komunikativnim ciljevima i ukazao na kvalitet evropskog sistema obrazovanja, načine i potrebe njegove realizacije. Ovo je imalo za rezultat uspostavljanje međunarodno priznatih standarda ocenjivanja znanja stranog jezika, uspostavljanje autonomne kategorije samoocenjivanja učenika, kao i nužne veze između samovrednovanja i drugih oblika ocenjivanja na testovima i ispitima kojima se učenici podvrgavaju. U oblasti obrazovanja odraslih, naročito u privatnim školama stranih jezika kod nas, ocenjivanje znanja zasniva se na primeni deskriptora nivoa znanja definisanih u ZEO-u. Međutim, načini vrednovanja znanja mnogo sporije se menjaju u državnim školskim ustanovama. Da bi se nastava što više približila evropskim obrazovnim tokovima, nastavnik treba da radi na stalnom stručnom usavršavanju (čiji je jedan vid sastavljanje i primena testova po ugledu na evropske standarde), stalnom eksperimentisanju, menjanju načina rada i primeni novih principa planiranja nastavnog procesa i izrade nastavnih programa.

Bilo je, i ima pojedinaca koji veruju da je ZEO nepotreban i da iziskuje mnogo više ‘nepotrebnog rada’ i ‘štrikiranja’ i za nastavnike i za učenike. Takođe, oni tvrde da potpuno umanjuje ličnu dimenziju nečega što je po svojoj prirodi dosta lično: a to je proces učenja stranog jezika i odnos nastavnik – učenik; ovo, po njihovom mišljenju, ima za posledicu gubljenje vere u nastavnika i njegovu sposobnost da podučava i ocenjuje. Nažalost, ovo su opasnosti kojih ima u bilo kom velikom projektu standardizacije. Da li će njegovo potpuno uvođenje u nastavnu praksu, odnosno u sve oblasti ljudskih delatnosti, predstavljati neku vrstu dehumanizacije, kao što njegovi kritičari tvrde, ili će učenje i nastavu jezika učiniti mnogo lakšim, efikasnijim i kvalitetnijim, pokazaće se u praksi. Mi se lično nadamo da će ZEO postati neka vrsta ‘Svetog grala’ kada je reč o nastavi i da ćemo biti u stanju da ga integrišemo u svakodnevni rad bez prekomernog žrtvovanja individualnosti.

## 4.2. Evropski jezički portfolio

Pored ZEO-a, Savet Evrope je, kako je rečeno u Odeljku 4.1, kreirao i dokument *Evropski jezički portfolio* (EJP) (eng. *The European Language Portfolio*), s namerom da potpomogne primenu ciljeva, standarda i metodoloških opcija opisanih u ZEO-u (Sheils 2001: 163). To je zapravo lični dokument koji pripada učeniku i omogućava mu da zapisuje različite aspekte jezičkog znanja koji se verifikuju formalno – diplomama obrazovnih institucija, kao i neformalno – putem kontakata sa drugim ljudima i kulturama. Postoje tri osnovna formata koji odgovaraju potrebama učenika u osnovnoj školi, srednjoj školi (omladina) i odraslih (studenti, imigranti, itd.). Iako EJP poštuje raznolikost konteksta učenja stranog jezika u državama članicama Saveta Evrope, svaki model EJP-a treba da se kreira prema dogovorenim principima i smernicama, i da bude odobren od strane Saveta Evrope. Svaka verzija EJP-a treba da sadrži tri osnovna elementa: jezički pasoš, jezičku biografiju i dosije.

*Jezički pasoš* (eng. *The Language passport*) pruža opšti pregled učenikove kompetencije iz različitih jezika u datom trenutku; dostignuti nivoi kompetencije su utvrđeni na osnovu kriterijuma utemeljenih u skalama referentnih nivoa ZEO-a (Little i Perclová 2001: 1; Sheils 2001: 164). Jezički pasoš nudi format u kome se učenje stranih jezika i interkulturna iskustva najrazličitijih vrsta (unutar školskog sistema i van njega) mogu beležiti i manje ili više formalno priznavati; pored informacija o pojedinačnim i specifičnim kompetencijama, postoji i format za samoocenjivanje i ocenjivanje koje obavlja nastavnik, potom obrazovne institucije i ispitna tela i/ili ovlašćene institucije za izdavanje diploma.

*Jezička biografija* (eng. *The Language biography*) podstiče učenika na planiranje, razmišljanje i procenjivanje sopstvenog učenja i napredovanja. Učeniku se daje mogućnost da utvrdi šta zna da uradi iz jezika koji uči, uključujući i kulturno-jezička iskustva stečena u zvaničnom obrazovnom kontekstu i van njega. Ovaj deo je organizovan s namerom da promoviše višejezičnost.

*Dosije* (eng. *The Dossier*) omogućava učeniku da odabere materijale koji beleže i ilustruju postignuća ili iskustva zabeleženih u jezičkom pasošu ili biografiji.

### Funkcija Evropskog jezičkog portfolija

EJP ima dve funkcije: funkciju izveštavanja (eng. *reporting function*) i pedagošku funkciju (eng. *pedagogical function*) (Little i Perclová 2003: 3). Kada je reč o prvoj funkciji, cilj EJP-a jeste da zabeleži jezičku kompetenciju i iskustva na različitim jezicima na sveobuhvatan, informativan i proziran način. Naime, postoje brojne situacije kada je korisno dati na uvid ažurirani jezički portfolio: prilikom premeštaja u drugu školu, prebacivanja u viši obrazovni sektor, sastanka sa savetnikom za profesionalnu orijentaciju, prijave za novi posao, ili početka jezičkog tečaja. U ovim i mnogim drugim slučajevima koji ovde nisu navedeni, EJP se daje osobama koje donose odluke od značaja za vlasnika portfolija. Dakle, oni koji od učenika dobijaju na uvid portfolio zbog kvalifikacija i, naravno, u druge svrhe, zainteresovani su za sledeće: diplome i svedočanstva, rezultate relevantnog sumativnog vrednovanja, druge dokaze koji nužno ne moraju biti sastavni deo zvaničnog procesa izdavanja svedočanstava. U te druge dokaze spadaju ažurirane informacije zasnovane na samoocenjivanju, učešću u programima razmene ili praktičnoj obuci u drugim govornim područjima, opisima ličnih kontakata sa izvornim govornicima, poslovnoj prepisci na drugim jezicima, informacijama o ciljevima, nastavnim planovima, ispitnim kriterijumima, odgovarajućim pisanim dokazima, audio-video zapisima o usmenom jezičkom izražavanju, i sl. Dokazi ili potvrde ove vrste su bitne budući da se uspešno učenje stranog jezika ne može uvek zabeležiti putem ispita ili diploma. A nesporno je da učenik po dobijanju diplome može da usavrši jezičke veštine boraveći u zemlji čiji je jezik učio. Isto tako, neki aspekti interkulturne kompetencije ne testiraju se putem ispita, pa je podnošenje ove vrste dokaza itekako uputno.

Drugim rečima, svrha EJP-a nije da zameni diplome ili svedočanstva dobijene na osnovu formalnih ispita, već da ih zapravo dopuni dodavanjem podataka o kandidatovom/vlasnikovom iskustvu i konkretnim dokazima o rezultatima ovladavanja stranim jezicima. Međutim, značaj te informativne funkcije EJP-a menjaće se u zavisnosti od uzrasta vlasnika (Little i Perclová 2001: 3; Sheils 2001: 166). Naime, ta je funkcija značajnija za odrasle koji se približavaju kraju formalnog obrazovanja ili, pak, već zaposlene. Zbog toga je Savet Evrope uveo standardni *Jezički pasoš* samo za odrasle.

Kada je reč o pedagoškoj funkciji portfolija, on je zamišljen s ciljem da proces usvajanja stranog jezika učenicima učini transparentnijim, pomažući im na taj način da razvijaju sposobnost razmišljanja i samoocenjivanja,

i otuda da postepeno preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje. Ova se funkcija podudara sa ciljem Saveta Evrope kojim se želi podstićati razvijanje autonomije učenika i promovisati učenje ili obrazovanje kroz ceo život. Ove dve funkcije se tesno prepliću u praksi. Primera radi, sa decom nastavnici mogu da započnu nastavne aktivnosti sa *Dosjeom*, koji treba da sadrži uzorke najboljih učeničkih radova, kao ilustraciju njihovih znanja i veština; u kasnijoj fazi uvodi se *Biografija* gde se pomaže učenicima da postave sopstvene ciljeve u učenju i da se kritički osvrnu na napredovanje u učenju; u još kasnijoj fazi uvodi se *Pasoš* kako bi učenici stekli uvid u razvoj svog jezičkog identiteta koristeći skale za samoocenjivanje iz ZEO-a. U svakom slučaju, različite funkcije EJP-a mogu da variraju u zavisnosti od prirode i dužine kurseva, ali treba ponoviti da su obe funkcije bitne i da sva tri navedena dela moraju da budu uključena u EJP, ako se traži akreditacija nastavnih planova i programa od strane Saveta Evrope.

Uspešno uključivanje EJP-a u nastavne programe, odnosno nastavnu praksu, zavisi delimično od uspostavljanja pravog odnosa, neke vrste sglasja, između procesa samoocenjivanja i drugih oblika ocenjivanja (putem testa i ispita, nastavnikovih ocena) kojima se učenici podvrgavaju. Prema EJP-u proces samoocenjivanja tiče se tri osnovna elementa procesa učenja (Sheils 2001: 167): (1) učenici treba da budu u stanju da ocene sopstveno napredovanje, zatim (2) koliko efikasno uče u datom trenutku i (3) koliko su uspešni u izvršavanju pojedinačnih zadataka i postizanju specifičnih ciljeva učenja. Samoocenjivanje se, u tom pogledu, smatra sastavnim delom retrospektivnog pristupa učenju. Još jednom treba naglasiti da je pojam samoocenjivanja na kojem počiva EJP komplementaran ocenjivanju koje obavljaju nastavnici, škole, univerziteti ili ispitni centri, tako što je ostavljen prostor za beleženje ocena, položenih ispita i dodeljenih diploma.

Iako se može reći da je primena EJP-a zaživila u obrazovnoj praksi većine evropskih zemalja, još u eksperimentalnoj fazi pojedini nastavnici koji su učestvovali u tim projektima neretko su se žalili da im primena EJP-a dodatno opterećuje već ionako zgasnuti raspored aktivnosti (Little i Perclová 2001: 25), da je mnogo više vremena potrebno za pripremu časnika, da je proces podučavanja učenika samoocenjivanju dugotrajan, i sl. Međutim, većina se slaže da su upotreboom EJP-a mnogo naučili o učenicima, da su počeli mnogo više da razmišljaju o tome šta je bitno za njih, da sa njima vode razgovore, da ih motivišu na brojne načine, da osmisle nove načine rada u nastavi, da im pomažu da postanu što samostalniji i da aktivnije

učestvuju u radu, da su EJP-om omogućili učenicima da delimično postanu odgovorni za pripremanje i realizaciju nastavnih aktivnosti – jednom rečju, naučili su ih kako da uče. Ni sa učeničke strane, u tim eksperimentalnim projektima, nisu izostale pozitivne povratne informacije (Little i Perclová 2001: 51). Učenici su, na primer, naučili da više veruju u sebe i da budu samostalniji, da više pomažu jedni drugima i da ne zavise u velikoj meri od nastavnika koji je ipak uvek bio tu da im pomogne ako je bilo potrebno; potom, mnogi su naučili da vode sopstvene dnevниke, da sami postavljaju ciljeve koje žele da postignu, da vode konstruktivne dijaloge u razredu i van njega, da sami ocenjuju svoje jezičke sposobnosti i upoređuju svoje ocene sa nastavnikovim, da budu svesniji kulture zemlje čiji jezik uče, i sl.

I pored prepoznatljivih kvaliteta i koristi EJP-a u nastavnoj praksi, mora se priznati da on još uvek nije na pravi način zastavljen u našem obrazovnom sistemu i profesionalnom okruženju. Uprkos organizovanju seminara čiji su ciljevi prvenstveno vezani za podizanje svesti o značaju i mogućnostima praktične primene EJP-a u državnom i privatnom obrazovnom sektoru u Srbiji<sup>18</sup>, nemali je broj nastavnika koji ne odlazi na seminare i otuda nema prilike da se upozna sa najnovijim dostignućima na polju jezičkih usluga; a i oni koji redovno prate dostignuća, primenu portfolija u državnom sektoru smatraju dodatnim opterećenjem, budući da nastavnici rade sa velikim, heterogenim grupama, pa je i primena teže izvodljiva. U privatnom sektoru situacija je nešto bolja, mada su i tu primeri sistematskog korišćenja portfolija sporadični. Razloge za takvu situaciju možemo pripisati činjenici da inoviranje načina rada neminovno dovodi do povećanja obima posla, što za posledicu može da ima opadanje kvaliteta rada. No, nastavnici su svesni da kada se jednom ipak kreće, bez obzira na opterećenje, nastava postaje

<sup>18</sup> Vredni pomena su samo neki od seminara koji su detaljno prikazali ulogu, značaj i upotrebljivost EJP-a, a koje su vodili iskusni jezički stručnjaci: Peter Brown, osnivački predsednik EAQUALS-a (Evropskog udruženja za kvalitet jezičkih usluga), vodio je seminar *The European Language Portfolio* u Beogradu, 27. januara 2006, u organizaciji Sekcije centara stranih jezika Privredne komore Srbije; a regionalni seminar u organizaciji YALS-a (Udruženja škola stranih jezika Srbije) *Latest Developments and Practical Application of CEFR in Curriculum/Syllabus Design and Use of the Language Portfolio* držali su Maria Matheidesz i David Hill u Beogradu, 2-3.marta 2007. Seminari *Najnovija dostignuća i praktična primena CEFR-a u izradi nastavnog plana i programa u školama stranih jezika*, održani su u Nišu, 24. novembra 2007. i *CEFR i portfolio* u Kuli, 12. aprila 2008. sa predavačima sa Filozofskog fakulteta u Nišu, iz YALS-a i Longmanovog predstavnštva u Beogradu.

efikasnija i prijatnija, jer i učenici preuzimaju deo odgovornosti za dešavanja u učionici.

### **4.3. Udruženje stručnjaka za jezičko testiranje u Evropi (ALTE)**

Da bi se znanje jezika (sa različitim nivoima kompetencija) formalno prepoznalo, odnosno da bi postalo funkcionalno upotrebljivo u cilju zadovoljenja formalnih obrazovnih, kao i profesionalnih zahteva koje postavlja život na jezički složenom prostoru kakav je Evropa (i mnogo šire), potrebno je vrednovati ga kroz sistem standardizovanih međunarodno priznatih ispita/testova. (O pojedinim standardizovanim međunarodno priznatim ispitu-ma engleskog kao stranog jezika više reči biće u Odeljku 4.5)

Standardizovane diplome koje se izdaju na osnovu položenih ispita/testova o nivou jezičke kompetencije u datom jeziku važe ne samo u Evropi, već širom sveta. Veći broj međunarodnih udruženja koordinira izradu i sadržaj testova za različite jezike kao L2. Za Evropu je najznačajnije Udruženje stručnjaka za jezičko testiranje u Evropi ALTE (eng. *Association of Language Testers in Europe*), koje je u direktnoj koordinaciji sa Savetom Evrope i koje je značajno doprinelo razvoju nivoa i deskriptora jezičkih kompetencija sadržanih u ZEO-u (<http://www.alte.org/>).

ALTE akredituje organizacije širom Evrope da izdaju međunarodno priznate diplome o znanju stranih jezika. Ideja o osnivanju jedne ovakve organizacije potekla je na univerzitetima u Salamanki (Španija) i Kembriđu (Velika Britanija), 1989. godine, a Osnivačkom sastanku udruženja 1990. godine prisustvovalo je osam zemalja članica. Danas ALTE broji 31 zemlju članicu, a koordinira izradu, realizaciju i vrednovanje testova na 26 evropskih jezika. Bitno je naglasiti da su stručnjaci ALTE-a od samog početka bili uključeni i u izradu ZEO-a, pogotovo u oblasti pripreme i unapređenja procesa izrade jezičkih testova i ispita. Od osnivanja do danas, sve delatnosti u ALTE-u bile su usmerene na uspostavljanje međusobno uporedivih i jasno prepoznatljivih nivoa jezičkih znanja i veština, kako bi se postiglo međunarodno usaglašavanje i priznavanje jezičkih diploma u Evropi, i šire, kao i na definisanje zajedničkih standarda za sve faze procesa testiranja i ocenjivanja. Uopšte uzev, jedan od ključnih ciljeva ovog udruženja jeste unapređivanje saradnje na zajedničkim projektima i razmeni ideja, znanja i iskustava u cilju neprestanog usavršavanja procesa testiranja u Evropi i šire.

U tom pogledu, ALTE je doneo niz dokumenata koji preciziraju obaveze zemalja članica pri pristupanju ovom udruženju. Jedan od tih dokumenata (o kojem je bilo reči u Poglavlju 3), koji ALTE razvija kao deo svog upravljanja kvalitetom, jeste Pravilo dobre prakse. Ovaj dokument sadrži detaljna uputstva i primere dobre prakse koji omogućavaju korisnicima sistema ALTE da provere da li zadovoljavaju međunarodne standarde ovog udruženja.

Kada je reč o nivoima jezičkih sposobnosti, treba naglasiti da su to univerzalne kategorije ili referentni okvir za različite jezike na različitim nivoima i da uspostavljaju vezu između različitih ispitnih sistema i na jasan način opisuju sposobnosti koje su kandidati pokazali na ispitima. Dakle, nivoi kompetencija u direktnoj su korelaciji sa testovima i ispitima koji se daju u raznim centrima u zemljama članicama ALTE-a. U nastavku, navećemo primer usklađenosti po nivoima Paketa glavnih kembričkih ispita iz engleskog kao stranog jezika (eng. *Main Suite Examinations*, KET, PET, FCE, CAE, CPE) sa ALTE nivoima i ZEO-m (Univerzitet u Kembridžu je član ALTE-a):

Nivoi kompetencija prema ALTE-u	Nivoi kompetencija prema ZEO-u	Kembrički ESOL ispiti
ALTE Breakthrough (otkrivanje)	A1	
ALTE nivo 1	A2	KET ( <i>Key English Test</i> )
ALTE nivo 2	B1	PET ( <i>Preliminary English Test</i> )
ALTE nivo 3	B2	FCE ( <i>First Certificate in English</i> )
ALTE nivo 4	C1	CAE ( <i>Certificate in Advanced English</i> )
ALTE nivo 5	C2	CPE ( <i>Certificate of Proficiency in English</i> )

Tabela 1: Nivoi kompetencija i testova prema ALTE-u i ZEO-u ([www.alte.org](http://www.alte.org))

Ova tabela nudi pojednostavljenu sliku najopštijeg testa za engleski kao strani jezik. Slični testovi postoje i za ostale jezike koji se govore u zemljama članicama ALTE-a. Međutim, pored ovih postoji i čitav niz drugih testova specifične sadrzine koji zadovoljavaju potrebe različitih vrsta

kandidata/korisnika. Drugim rečima, institucije pojedinih zemalja prema svojim potrebama i potrebama korisnika/kandidata, sastavljaju i daju testove različite sadržine i organizacije: testove opštih jezičkih kompetencija, modularne, jezičke testove koji se koriste u profesionalnom kontekstu (eng. *language tests for specific purposes*) (o čemu će više reći biti kasnije).

#### **4.4. DIALANG – sistem kompjuterskog ocenjivanja jezičkog znanja**

U kontekst projekata koji predstavljaju odraz primene jedinstvenih evropskih standarda spada i DIALANG (eng. *Diagnostic Language Assessment System*), evropski projekat koji je razvio i razvija kompjuterski zasnovan dijagnostički sistem procene jezičkog znanja na internetu. Projekat traje od 1997. godine, ima 19 institucionalnih partnera i finansijski je podržan od strane Evropske komisije, Generalne direkcije za obrazovanje i kulturu (program SOCRATES, LINGUA Akcija D) (<http://www.dialang.org>). Sistem DIALANG sastoji se od procesa samoocenjivanja, jezičkih testova i povratne informacije na 14 evropskih jezika: engleskom, danskom, hollandskom, francuskom, nemačkom, finskom, grčkom, islandskom, irskom, italijanskom, norveškom, portugalskom, španskom i švedskom.

Bitno je istaći da su okvir ocenjivanja i opisne skale DIALANG koje se koriste za izveštavanje korisnika o rezultatima testiranja zasnovane na ZEO-u i u tom smislu DIALANG predstavlja direktnu primenu ZEO-a za potrebe ocenjivanja. Isto se odnosi i na sistem za samoocenjivanje, gde su skale još i prilagođene da odgovore na specifične potrebe sistema, ako se za to ukaže potreba. Sistem DIALANG namenjen je odraslima (od 16 godina naviše) koji žele da saznaju nivo svog jezičkog znanja, kao i da dobiju povratnu informaciju o slabijim i jačim stranama testirane jezičke sposobnosti. Korisnici ovog sistema su pojedinci, potom učenici koji samostalno uče neki jezik ili pohađaju institucionalizovano organizovane jezičke tečajeve. Pojedine komponente ovog sistema mogu da koriste i sami nastavnici u praksi<sup>19</sup>. U DIALANG-u se testiraju sledeće jezičke sposobnosti i elementi: slušanje, čitanje, pisanje (indirektno), vokabular i gramatičke strukture. Korisnik može, na primer, da izabere test slušanja na francuskom sa da-

---

<sup>19</sup> Znamo da se u nekim školama na teritoriji Novog Sada pojedini klasifikacioni testovi baziraju na sistemu DIALANG.

tim uputstvima na grčkom jeziku, ili test vokabulara na nemačkom (Luoma 2001: 144) sa uputstvima na engleskom jeziku. DIALANG, međutim, ne izdaje diplome.

Postupak ocenjivanja u verziji 1 sistema DIALANG počinje odabirom jezika na kojem korisnik želi da dobija uputstva i povratne informacije. Nakon toga radi se klasifikacioni test (tražene veštine ili elementa) za određivanje nivoa, pa se daju deskriptori za samoocenjivanje. Deo za samoocenjivanje sadrži 18 formulacija deskriptora tipa ‘umem da’, gde korisnici samo kliknu na DA (umem da) i NE (još uvek ‘ne umem da’...). Samooce- njivanje nije moguće sprovesti za vokabular i gramatičke strukture, budući da za njih ne postoje deskriptori u ZEO-u. Sistem će, kombinujući rezultate testa i samoocenjivanja, odabratи test odgovarajuće težine za korisnika ili učenika, i test onda počinje. U verziji 1 test koji korisnik dobija je fiksan i sadrži 30 zadataka. U verziji 2 sistem DIALANG će podešavati težinu zadatka (eng. *item-level adaptive*), na taj način što će sam odabratи koje će zadatke dati korisniku, na temelju njegovih prethodnih odgovora. Ako korisnik tačno reši zadatak, onda dobija teži zadatak, a ako reši netačno onda dobija lakši zadatak. Kada se sistem uveri da je doneo pouzdanu procenu nivoa znanja, onda se test završava, što se može desiti i nakon manje od 30 zadataka. Test sa početka postupka tada više neće biti potreban, ali deo samoocenjivanja ostaje. Nakon što je test završen korisnik dobija povratnu informaciju, u vidu ‘rezultata’ i ‘saveta’. U rubrici ‘rezultati’ korisnici imaju pristup rezultatima testa, uključujući poređenje između samoprocjenjenog nivoa sposobnosti i nivoa koji im je sistem dodelio na osnovu rezultata testa, potom rezultata sa klasifikacionog testa, i uz to opciju da se vrate i kritički osvrnu na zadatke koje su rešavali. Tu mogu da vide gde su grešili i koji su prihvatljivi odgovori.

U rubrici ‘saveti’ korisnici mogu da pročitaju savete koji se nude u vezi sa usavršavanjem sposobnosti i objašnjenja koja se odnose na samoocenjivanje. Korisnici mogu da čitaju savete po želji, onoliko koliko im odgovara, i kada završe, sistem ih pita da li žele da odaberu drugu veštinu, test na drugom jeziku ili da izadu iz sistema. Kao što se može videti, DIALANG pridaje veliki značaj samoocenjivanju. To podržava verovanje da je sposobnost samoocenjivanja bitan deo znanja i upotrebe jezika i zapravo važan za proces učenja u celini, budući da podstiče na samostalnost u učenju, učenicima omogućava bolju kontrolu i svest o neophodnosti ovlađavanja sopstvenim načinom učenja. Skale deskriptora su značajne i za na-

stavnike i za primjenjene lingviste, ali i korisnikovo/učenikovo tumačenje deskriptora kako bi se postiglo ocenjivanje koje je usmereno na učenika (eng. *learner-orientated assessment system*). Rad na sistemu samoocenjivanja se nastavlja (Luoma 2001: 153) i veruje se da će sa velikim jezičkim korpusima biti moguće istražiti razlike između jezikâ kao i da li učenici iz nekih delova sveta precenjuju ili potcenjuju svoje veštine.

#### **4.5. Međunarodno priznati ispiti engleskog kao stranog jezika**

U današnje vreme nemoguće je zamisliti neku zemlju u svetu u kojoj se engleski jezik uopšte ne koristi u nekom vidu u obrazovne, naučne, diplomatske, poslovne, telekomunikacione ili bilo koje druge svrhe. Interesantno je istaći da između dva do tri miliona studenata svake godine odlaže na studije u stranu državu, pri čemu na SAD i Veliku Britaniju dolazi više od trećine međunarodne studentske populacije (Graddol 2006: 76). Isto tako, do 2000. godine broj migranata je dostigao 175 miliona ili 3% svetske populacije. Ove podatke smo uzeli kao primer da u navedenim, i mnogim drugim slučajevima, nečiji profesionalni ili egzistencijalni status zavisi upravo od rezultata procene vladanja jezikom (u ovom konkretnom slučaju engleskim). Zato je potrebno da postoje ozbiljni i pouzdani merni instrumenti. Engleski je jezik na kojem su dostupni standardizovani testovi koji se godinama primenjuju na velikom broju ispitanika. Najpoznatiji i najrasprostranjeniji su kembrički ESOL ispiti (Cambridge ESOL examinations, a *ESOL* je akronim za English for Speakers of Other Languages), koje godišnje polaže dva miliona kandidata, a ispiti se izvode u preko 2000 centara u 140 zemalja u svetu (<http://www.cambridgeesol.org>).

ESOL ispiti Univerziteta u Kembriju imaju veoma dugu tradiciju koja datira još od 1913. godine, i predstavljaju jednu od vodećih svetskih obrazovnih agencija za ocenjivanje vladanja jezikom. Kembrički ispiti su pogodni za učenike svih nacionalnosti bez obzira na maternji jezik i kulturno nasleđe, kao i za učenike svih uzrasta. Ovi ispiti su najvišeg mogućeg kvaliteta jer podležu intenzivnom istraživačkom programu, rigoroznim postupcima konstrukcije i predtestiranja, i standardizaciji ocenjivanja. Najpoznatiji ispiti su Paket glavnih ispita iz opštег jezika, *Main Suite Examinations* (KET, PET, FCE, CAE, CPE), koji ocenjuju sposobnost efikasnog komuniciranja na engleskom jeziku, odnosno sposobnost upotrebe jezičkih

veština u svakodnevnim situacijama. U celini posmatrano, navedeni ispiti ocenjuju jezičke veštine (čitanje, pisanje, slušanje, govor) na svim nivoima (od najnižeg, A1, do najvišeg, C2), koje odgovaraju potrebama učenika engleskog jezika, kao i znanje i upotrebu jezičkih struktura. Međunarodno su priznati u oblasti trgovine, privrede, obrazovanja, i sl., a razlozi zbog kojih se kandidati odlučuju na polaganje kembričkih ispita tiču se prvenstveno veće mogućnosti zapošljavanja, daljeg studiranja i usavršavanja ili nekih drugih ličnih razloga. (O kembričkim i drugim standardizovanim testovima stranih jezika u Srbiji biće više reči u Odeljku 4.6.) Inače, ispiti su usklađeni sa ZEO-m, a od 2008. godine deskriptori za ocenjivanje usmenog dela ažurirani su kako bi bili u potpunosti u skladu sa ZEO-m.

Američki pandan kembričkim ispitima jeste TOEFL (eng. *Test of English as a Foreign Language*) koji procenjuje sposobnost kandidata da razume i koristi standardni američki engleski jezik na univerzitetskom nivou. Kao i u slučaju kembričkih ispita, test polažu kandidati kojima engleski jezik nije maternji i koji mahom upisuju koledže i univerzitete u Americi, ali i u drugim zemljama engleskog govornog područja. Naime, univerziteti određuju broj poena neophodnih za upis, a kandidati prilažu svedočanstvo kao dokaz o potrebnoj jezičkoj kompetenciji za nesmetano praćenje studija. TOEFL test obuhvata četiri dela: (1) slušanje, (2) jezičke strukture, (3) čitanje i vokabular i (4) pisanje sastava.

Sve popularniji je i IELTS test (eng. *International English Language Testing System*), čije polaganje organizuju Kembridž ESOL, Britanski savet i IELTS Australije (<http://www.ielts.org/>). Test procenjuje jezičku sposobnost kandidata koji žele da studiraju ili rade u zemljama engleskog govornog područja. On podleže najvišim mogućim standardima ocenjivanja jezika i testira slušanje, čitanje, pisanje i govor. IELTS priznaju univerziteti i poslodavci u mnogim zemljama, uključujući Australiju, Kanadu, Novi Zeland, Veliku Britaniju i SAD. Priznat je od strane profesionalnih tela, imigracionih vlasti i drugih vladinih agencija; ne preporučuje se za kandidate ispod 16 godina. Postoje dva formata IELTS testa: akademski i opšti (IELTS Handbook 2007). Akademski testovi čitanja i pisanja procenjuju spremnost kandidata da na engleskom jeziku prate osnovne ili postdiplomske studije. Njihov upis na navedene studije zavisi od rezultata ovih testova. Što se tiče opštih testova čitanja i pisanja, oni se temelje na osnovnim jezičkim veštinama u širokom društvenom i obrazovnom kontekstu. Opšti test je prikidan za kandidate koji idu u zemlje engleskog govornog područja da

završe svoje srednjoškolsko obrazovanje, da zasnuju radni odnos, da završe programe obuke (ne na univerzitetskom nivou), ili radi emigracije u Australiju, Kanadu i na Novi Zeland. Danas u svetu ima preko 300 centara u više od 100 zemalja koji organizuju polaganje ovog ispita.

Kada je reč o usko specijalizovanim međunarodnim ispitima, vredni pažnje su LCCIEB ispiti (LCCIEB je skraćenica od *London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board*, Odeljenje za međunarodne ispite Londonske privredne komore). LCCIEB je jedno od vodećih svetskih tela za međunarodne poslovne diplome i može da se pohvali sa 8.000 centara u preko 125 zemalja. Ilustracije radi, u Nemačkoj više od 20.000 kandidata godišnje polaže ovaj ispit (<http://www.lccieb-germany.com/>). LCCIEB ispiti su međunarodno priznati od strane poslodavaca, univerziteta i profesionalnih organizacija. Bliska povezanost sa poslovnom zajednicom i više od 100 godina iskustva u pružanju poslovnih kvalifikacija omogućili su da LCCIEB uvek pruža aktuelne diplome koje odražavaju najnovija dostignuća u poslovnom svetu. Pored ispita i diploma za poslovni engleski jezik, LCCIEB nudi i ispite za opšti engleski jezik, kao i dodatne kvalifikacije za predavače/profesore poslovnog engleskog jezika. Poznat je i FTBE sertifikat (eng. *Further Certificate for Teachers of Business English*), za profesore engleskog jezika koji žele dodatno da se specijalizuju za predavanje poslovnog engleskog jezika. Tečaj je osmišljen tako da proširi znanje profesora iz oblasti poslovanja, kao i njihovo razumevanje poslovne prakse, procesa i postupaka.

Od standardizovanih ispita koji se sve više probijaju na međunarodnoj sceni ističu se *Euro* i *EuroPro Exams*, koji su oktobra 2001. godine akreditovani od strane Ministarstva prosvete Republike Mađarske. Euro ispiti se odnose na ispit iz engleskog jezika za svakodnevnu komunikaciju, a EuroPro ispiti na poslovnu komunikaciju. Direktno su usklađeni sa ZEO-m, kao uostalom i svi međunarodno priznati ispiti. Interesantno je pomenuti da je 2004. godine više od 7.000 kandidata polagalo ove ispite u preko 40 *Euro Exam* centara u centralnoj i istočnoj Evropi (<http://www.euroexam.net/>).

#### **4.6. Testiranje znanja stranih jezika u Srbiji**

Na kraju ovog poglavlja, nakon opisivanja značajnih evropskih dokumenata koji su postavili standarde u oblasti nastave i testiranja stranih

jezika i na njima direktno zasnovanih međunarodno priznatih testova, ostaje da se razmotri pitanje zastupljenosti ovih testova u našem obrazovnom kontekstu s obzirom na značaj koji inače uživaju u celom svetu. Do sada je nekoliko puta isticano da potreba ocenjivanja vladanja jezikom u vremenu globalizacije raste iz dana u dan.

Standardizovani jezički testovi omogućavaju univerzalnu i nadasve nepristrasnu procenu znanja kandidata koji ih polažu. Ne može se poreći činjenica da se odgovorne odluke u vezi sa prijemom i klasifikovanjem kandidata donose najefikasnije na osnovu normativnog ili standardizovanog testa. Kada je reč o našem obrazovnom kontekstu, situacija u vezi sa standardizovanim testiranjem stranih jezika nije baš zadovoljavajuća. U odsustvu akreditovanog ispitiog centra ili tela koje bi bilo odgovorno za usklađivanje nacionalnog nastavnog plana za strane jezike i jezičkih ispita sa ZEO-m, sa nedoslednom praksom testiranja koja je zasnovana na nastavnikovom poimanju šta zapravo predstavlja učenje estranog jezika, i sa prekobrojnim odeljenjima, potreba za standardizovanim testiranjem sve je izraženija.<sup>20</sup>

#### *4.6.1. Sadašnje stanje u nastavi engleskog jezika i potrebe za standardizacijom*

Još od početka procesa reforme obrazovanja 2001. godine Ministarstvo prosvete Republike Srbije preporučilo je upotrebu udžbenika stranih jezika međunarodnih izdavača (Cambridge University Press, Oxford University Press, Longman, itd.) u osnovnom i srednjoškolskom obrazovanju. Anketa koja je sprovedena 2004/2005. godine pokazala je da se novi udžbenici delimično koriste, tako da je čest slučaj bio da su se u državnoj školi paralelno koristili i stari i novi udžbenici. Danas se skoro svuda u Srbiji isključivo koriste novi udžbenici. To nam pokazuje da državnim školama, kao uostalom i svim državnim institucijama, treba vremena da prihvate promenu, iako su svesni činjenice da ta promena neminovno poboljšava postojeće stanje stvari. Nastavnici, koji po definiciji predstavljaju pokretačku snagu promena ili inovacija, u ovom periodu tranzicije prihvataju *status quo*. Brojne i raznolike, formalne i neformalne, institucionalne i individualne aktivnosti ili mere koje bi trebalo sprovesti da bi se primenila standardi-

---

<sup>20</sup> Odeljak 4.6. zasnovan je na prerađenoj verziji rada koji je izložen na ALTE-ovoj 3. međunarodnoj konferenciji o testiranju *The Social and Educational Impact of Language Assessment* održanoj 10-12. aprila 2008. u Kembridžu.

zacija, uglavnom nailaze na otpor zbog inercije. Međutim, standardizacija će se sigurno desiti dokle god su zainteresovane strane svesne njenog značaja, ali doduše sporo, što ne ide u prilog naprednim institucijama.

Postavlja se pitanje zašto je standardizacija neophodna. Na prvom mestu, promena ili standardizacija je potrebna kako bi nastava stranih jezika bila u skladu sa nivoima ZEO-a. Na taj bi način jezičko napredovanje na više nivoe na visokoškolskim institucijama bilo olakšano. Omogućavanjem jasnog i nesmetanog napredovanja postiglo bi se zapravo raspoređivanje učenika u odgovarajuće grupe, koje se adekvatno nastavljaju na njihov postojeći nivo jezičke kompetencije i u kojima nastavu mogu da prate nesmetano, a izbeglo bi se za mnoge nepotrebno testiranje i kursevi.

Veliki broj ljudi u Srbiji poseduje međunarodne diplome o znanju stranih jezika, koje neretko predstavljaju samo ukras kojim mogu da se pohvale, budući da se u obrazovnim institucijama zbog nedostatka standardizacije diplome retko priznaju, osim od strane onih koji ih inače izdaju. Često se u praksi sreću slučajevi gde su učenici koji, recimo, poseduju kembričke diplome sa najvišom ocenom (A) sa naprednog nivoa (C1) u obavezi da pohađaju nastavu na B1 ili, čak, nivou A2 na univerzitetu, iz prostog razloga što nema regulatornog mehanizma koji bi vodio računa o priznavanju takvih kvalifikacija. A neprimereno je da učenici koji su sa vladali određeni nivo ponovo pohađaju taj isti nivo, pod uslovom da nema ponuđenih viših nivoa. Standardizacija i akreditacija bi regulisali ovakve i slične probleme, a onemogućili gubljenje vremena, truda i, naravno, novca koji proizlaze iz svega navedenog. Mnogi univerziteti i druge obrazovne institucije širom sveta priznaju kembričke ispite CAE (C1 nivo), u mnogim slučajevima i FCE (nivo B2), potom IELTS ili TOEFL, umesto prijemnog ispita za engleski kao strani jezik. Iako je Ministarstvo prosветe Republike Srbije zvanično priznalo kembričke ESOL ispite pre skoro pet godina, ta odluka se tek sporadično poštuje, pogotovo kada je reč o univerzitetskom obrazovanju. Ova situacija zaista iznenađuje, jer bi upravo ove institucije itekako imale koristi od priznavanja i uvođenja ovih međunarodnih standardizovanih testova. Priznavanje ispita u oblasti privrede i drugim sferama života ne dovodi se u pitanje.

Iako možda nije umesno davati vrednosne sudove, ne može a da se ne izvede zaključak da nije sporna jezička obrazovna politika, ili nacionalni plan i program kao takav, već primena ili kontrola definisanih standarda. Da bi se u potpunosti unapredio sistem jezičkog obrazovanja, standardizovano

testiranje stranog jezika trebalo bi da postane bitan deo obrazovnog sistema u Srbiji, jer bi nesumnjivo doprineo podizanju standarda učenja, podučavanja i testiranja stranih jezika, i olakšao priznavanje stečenih jezičkih kvalifikacija. Da bi se to desilo, neophodno je organizovati potrebnu obuku kroz razne seminare koje bi vodili stručnjaci iz oblasti testiranja, koji bi preneli znanje, iskustvo i pružili podršku kao podsticaj standardizaciji. S obzirom da stručnjaka iz te oblasti baš i nema dovoljno, bilo bi uputno pozvati iskusne stručnjake iz inostranstva ili, još bolje, obučiti domaće metodičare i omogućiti im da rade posao što bolje, kao i da svoje znanje prenesu na druge zainteresovane.

Kada je reč o obrazovaju na manje-više svim nivoima, nastavnici stranih jezika imaju diskreciono pravo prilikom odabira udžbenika stranih jezika i konstruisanja i primene testova, bez usklađivanja sa relevantnim spoljnim kriterijumom valjanosti. Izuzetak u tom pogledu, mada samo delimično, predstavljaju prijemni ispiti na pojedinim univerzitetima. Ilustracije radi, prema novom planu i programu na Odseku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, svi studenti anglistike do kraja studija treba da dostignu nivo C2 prema ZEO-u, odnosno ALTE nivo 5. Kako bi studije bile efikasnije, predloženo je da studenti koji se upisuju na prvu godinu osnovnih studija imaju odličnu jezičku kompetenciju na nivou B1 (ALTE nivo 2) ili prosečnu na nivou B2 (ALTE nivo 3). Ispitni materijal koji se odnosi na intervju koncipiran je tako da testira granice kandidatovog vladanja jezikom kroz niz zadataka gradirane težine sve do praga nivoa C1 (odnosno gornjeg praga nivoa B2). Naime, iskustvo je pokazalo da su pojedini kandidati u stanju da dostignu, a nekada i nadmaše, ovaj nivo komunikacije. Ovo je jedan od pokušaja standardizacije testiranja stranog jezika; međutim, ono što nedostaje jeste jednoobraznost na nacionalnom nivou, jer ne postoji koordinacija u vezi sa prijemnim ispitima na različitim univerzitetima u Srbiji. Isto tako, ne postoji ni regulatorno telo ili neka vrsta Odbora za standardizaciju koji bi priznavao standardizovane međunarodne ispite, što, kao što je rečeno ranije, vodi do nepotrebnog gubljenja vremena i energije, i time, za mnoge kandidate, nepotrebnih tečajeva. To regulatorno telo bi bilo zaduženo za davanje akreditacije naprednijim školama i univerzitetima i priznavanje njihovih i međunarodno priznatih diploma. Bliska saradnja trebalo bi da se uspostavi između tog tela i obrazovnih institucija.

#### 4.6.2. Centri stranih jezika

Nije pretenciozno ako kažemo da su centri stranih jezika skoro među prvima kada je reč o kvalitetnom učenju, podučavanju i testiranju znanja stranih jezika. Naime, zahvaljujući organizaciji rada u malim grupama (od 5 do 10 učenika najviše), zatim fleksibilnim stavovima i naprednim, a nekada i vizionarskim, idejama, centri ili privatne jezičke škole najbrže usvajaju i primenjuju najsavremenija dostignuća iz oblasti nastave stranih jezika u svetu. Najveće interesovanje za međunarodne ispite i njihov najveći priliv na tzv. tržištu znanja upravo dugujemo privatnim školama. Ono što je posebno prisutno kod vlasnika centara i nastavnog osoblja jeste visok stepen svesti o značaju tih ispita i koristi koje škole mogu da steknu njihovim uvođenjem i promovisanjem.<sup>21</sup> Stoga postojeći nivo standardizacije i uspešnu prolaznost na međunarodnim ispitima upravo dugujemo privatnim jezičkim školama. Veliki broj škola uspešno integriše i promoviše evropske standarde u nastavi i testiranju jezika. Međutim, kao što je slučaj i sa državnim institucijama, nisu sve privatne škole iste i ne nude sve isti kvalitet i standarde u nastavi, ali one koje zauzimaju čelnu poziciju nude veoma kvalitetne jezičke usluge i čvrsto se pridržavaju evropskih standarda. Štaviše, profesionalno ospozobljavanje nastavnika direktno se oslanja na podučavanje i testiranje stranih jezika u skladu s ciljevima ZEO-a i definisanim referentnim nivoima. Vredno pažnje je i to da su neke škole dobile nagrade *Big Provider*, što je novoustanovljena nagrada Univerziteta u Kembridžu, koja se dodeljuje školama sa velikim brojem kandidata koji su uspešno položili kembričke ESOL ispite.

Postoji niz međunarodno priznatih ispita koji su prilično popularni u Srbiji, a koji daju preciznu sliku o kandidatovoj komunikativnoj kompetenciji testiranjem četiri osnovne jezičke veštine. Među najpoznatijima su, na prvom mestu, kembrički ESOL ispit, potom IELTS, TOEFL, LCCI ispit, francuski DELF i DALF ispit (*Diplôme d'études en langue française*, *Diplôme approfondi de langue française*), nemački standardizovani ispit za Goethe-Sertifikate (*Deutsch als Fremdsprache*, DaF), španski D.E.L.E. ispit (*Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera*), italijanski CELI (*Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana*), kineski HSK (*Hanyu Shu-*

<sup>21</sup> O značaju uvođenja standardizovanih testova za srpski kao strani jezik govori dr Danko Šipka u svom radu „Ocenjivanje vladanja jezikom – skale i procedure” objavljenom u *Jeziku danas* (2005), str. 12-15.

*iping Kaoshi*), ruski TRKI (Тест по русскому языку как иностранному, ТРКИ), da pomenemo samo neke od njih. Kako bismo naglasili potrebu za profesionalnom odgovornošću i istraživanjem u vezi sa postavljanjem standarda u našem obrazovnom kontekstu, pokušali smo da od međunarodno akreditovanih centara dobijemo precizne podatke o prolaznosti kandidata iz Srbije na međunarodnim ispitima. To u slučajevima mnogih ispita nije bilo moguće zbog unutrašnje politike određenog centra koji ih sprovodi.

Kada je reč o nemačkim ispitima, stav Gete Instituta sa sedištem u Beogradu je da se statistika (ocene i procenat prolaznosti) šalje u sedište Gete instituta u Minhen i da se tamo čuva. Jedino što su mogli da nam saopšte jeste da je procenat prolaznosti za 2007. godinu bio 90,18 %, i da se taj procenat, uopšte uzev, svake godine kreće u rasponu od 90-100%, što je zaista visoka prolaznost. Od Francuskog kulturnog centra smo dobili veoma precizne podatke za DELF i DALF ispite (v. Dodatak 2), kao i od Britanskog saveta za glavne kembričke ESOL ispite (v. Dodatak 2). U oba slučaja beleži se visok procenat prolaznosti iz navedenih ispita, pri čemu se vrlo malo kandidata prijavljuje za najviši nivo francuskih ispita ili se uopšte ne prijavljuju, a kod kembričkog pandana, CPE ispta, beleži se manji procenat prolaznosti. Ovo je, naravno, očekivano budući da najviši nivo zatvara određeni stepen jezičke zrelosti i približava se jezičkoj kompetenciji obrazovanog izvornog govornika. U svetu su kembrički ispiti preuzeli primat nad drugim jednako priznatim i poznatim standardizovanim ispitima. Najpopularniji je FCE ispit, na koji godišnje u svetu izade 250.000 kandidata, od kojih je 75% ispod 25 godina starosti ([www.CambridgeESOL.org](http://www.CambridgeESOL.org)). Razlozi su prvenstveno profesionalne prirode, pošto više od jedne polovine kandidata polaze ispit FCE zbog karijere, jedna trećina zbog daljeg školovanja i oko jedne šestine iz nekog ličnog interesa. Za tako dobru prolaznost veliku zaslugu pripisujemo upravo privatnim školama stranih jezika.

Treba još jednom naglasiti da su međunarodno priznati testovi stranih jezika izvršili ogroman pozitivan uticaj, jer je njihova popularnost podigla svest o standardizovanom testiranju stranih jezika unutar nastavničke profesije i javnog mnjenja uopšte. Broj kandidata raste iz godine u godinu, uključujući i decu od 5 do 12 godina, što, opet, govori o sazreloj svesti kod njihovih roditelja o sve većem značaju međunarodnih jezičkih kvalifikacija. Međutim, ako se situacija ne promeni u pogledu njihovog priznavanja i integracije u obrazovni sistem, postoji rizik od stvaranja sumnjičavosti kod javnog mnjenja o njihovoј upotrebljivosti, odnosno smislu njihovog

polaganja. Pošto je u Srbiji prihvaćena evropska dimenzija jezičkog obrazovanja, sve obrazovne institucije treba da pokažu da je to od nacionalnog interesa i da urade sve u njihovoj moći kako bi potpomogle njihovu primenu. Naponosletku, cela jedna generacija mladih ljudi podizana na ideji međunarodno priznatih jezičkih kvalifikacija polako sazreva i postaje dominantan deo populacije, tako da je ideja standardizacije u testiranju stranog jezika nešto što će oni spremno prihvati i podržati.

## 5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

U prvom odeljku ovog poglavlja objašnjava se cilj istraživanja, nakon čega sledi opis metodologije istraživanja i, potom, sastav ispitanika. U četvrtom odeljku data je analiza upitnika za učenike, koji je isti za učenike na svim ispitivanim nivoima, i zatim struktura i prikaz rezultata upitnika namjenjenog profesorima engleskog jezika kod kojih su testiranja sprovedena. U poslednjem, petom, odeljku detaljno se razmatraju postupci određivanja standarda postignuća na testovima unutar ZEO i objašnjava postupak primjenjena za potrebe istraživanja.

### 5.1. Cilj istraživanja

Jedan od ciljeva ZEO, kako je rečeno u Odeljku 4.1, jeste izrada zajedničkih nivoa jezičkih sposobnosti ili tzv. referentnih okvira i operativnih šema ili deskriptora koji bi poslužili kao standardi za sastavljanje jezičkih testova i ispita, tj. kao kriterijumi postignuća u odnosu na postavljene ciljeve učenja. Ti usaglašeni standardi učeničkih postignuća iz stranih jezika, koje danas većina zemalja u Evropi primenjuje u procesu učenja, podučavanja i testiranja stranih jezika, omogućavaju da svi učenici na kraju određenog nivoa imaju jednakokvalitetna znanja. Oni umnogome pomažu nastavnicima da jasnije sagledaju hijerarhiju ciljeva i zadataka postavljenih nastavnim planom i programom i da usmere napore ka pronalaženju onih nastavnih oblika, metoda i sredstava koji najefikasnije doprinose njihovom ostvarivanju. S druge strane, standardi pružaju učenicima uvid u to šta se od njih očekuje, šta treba da nauče i kako će se njihovo učenje proveravati, pomažući im na taj način da preuzmu veću odgovornost za sopstveno učenje.

Zajedničkim evropskim okvirom formulisano je šest referentnih nivoa (A1, A2, B1, B2, C1 i C2), a deskriptori ili konkretne liste jezičkih sposobnosti, znanja, umenja koji čine određen nivo učeničkog postignuća definisani su samo za jezičke veštine: čitanje, pisanje, govor i slušanje. Iako sve veštine podrazumevaju ovladavanje gramatičkim strukturama na

određenom nivou, još uvek nisu definisani konkretni deskriptori za gramatičku kompetenciju koji, s obzirom na specifičnost nastave stranih jezika u Srbiji (ali i u mnogim zemljama Evrope), predstavljaju bitan parametar u određivanju nivoa jezičkog znanja. Iz tog razloga odlučili smo da utvrdimo gramatičke oblasti koje pokrivaju nivoi A2, B1 i B2 na osnovu preseka iz raznih međunarodnih udžbenika koji se koriste u nastavi stranog jezika. Ustanovljavanje gramatičkog minimuma pomoglo nam je da definišemo gramatičke deskriptore na nivoima A2, B1 i B2, što predstavlja najopštiji cilj našeg istraživanja. Ti pragovi gramatičkog znanja za navedene nivoe, koji su utvrđeni na osnovu rezultata sa predtestiranja, kasnije su nam, u toku glavnog testiranja, omogućili da odredimo koliki je procenat učeničke populacije zadovoljavajuće ovlađao neophodnom gramatičkom građom. Unutar tog procenta smo, takođe, odredili podgrupe minimalno kompetentnih, dobrih i odličnih kandidata, koje smo označili indeksima -, + i ++ (indeks -- označava kandidate koji nisu u zadovoljavajućoj meri ovladali potrebnim gramatičkim gradivom). Nakon izračunavanja gorepomenutih graničnih vrednosti, kao i drugih mernih osobina datih testova, došli smo do zaključka da se oni mogu po potrebi koristiti kao testovi postignuća, dijagnostički ili klasifikacioni testovi gramatičkog znanja, što ujedno predstavlja i glavni cilj empirijskog istraživanja.

Nadalje, iako svi navedeni ciljevi predstavljaju okosnicu ispitivanja, smatrali smo da je neophodno i da identifikujemo bazične gramatičke oblasti kojima minimalno kompetentna osoba mora da vrlada u većoj meri ili odlično, kao i oblasti koje je takva osoba savladala u manjoj meri ili nedovoljno. Te informacije mogu da posluže kao osnova za postavljanje jasnih i konkretnih nastavnih ciljeva i obrazovnih ishoda u obrazovnim ustanovama, te da se u slučaju nedovoljnog ovladavanja tim oblastima od strane učenika sprovedu potrebne korektivne mere.

U evropskom obrazovnom kontekstu vrednovanje učeničkih postignuća se u novije vreme obavlja preko specifikovanih obrazovnih ishoda koji se odnose na konkretna i merljiva, za strani jezik specifična znanja i vештине. Kod nas su takvi opisi jezičkog ponašanja učenika donekle zastupljeni u oblasti univerzitetskog obrazovanja i obrazovanja u centrima stranih jezika. Međutim, načini vrednovanja znanja mnogo sporije se menjaju u vaspitnoobrazovnim institucijama na osnovnoškolskom i srednjoškolskom nivou. Da bi nastava bila efikasna i u skladu sa evropskim obrazovnim tokovima, nastavnici treba kontinuirano da rade na stručnom usavršavanju, čiji

jedan vid predstavlja sastavljanje testova po ugledu na evropske standarde, i primena novih principa planiranja nastave koji počivaju na rezultatima opsežnih empirijskih provera. U tom pogledu, ovo naše istraživanje, u najširem smislu, ukazuje na neophodnost primene inovacija u nastavi stranih jezika kako bi se zadovoljile realne potrebe učenika.

S obzirom na veoma raznolik profil učenika školskog uzrasta i oscilacije u znanju engleskog kao stranog jezika, smatrali smo da postoji potreba za merenjem konkretnog gramatičkog znanja jer ono predstavlja osnov na koji se nadograđuje na svakom narednom nivou u daljem obrazovanju. Gramatika je, uopšteno govoreći, u većoj meri merljiv parametar unutar široke problematike znanja stranog jezika i kao takva je prikladnija za testiranje.

Razlog zbog kojeg smo se odlučili za direktno testiranje eksplizitnog gramatičkog znanja jeste što smo jedino na taj način mogli da obavimo testiranje prema visokim psihometrijskim standardima. Drugim rečima, bilo je potrebno da napravimo tako valjane zadatke da bismo mogli da tvrdimo da smo izmerili šta učenici umeju da urade sa zadovoljavajućim stepenom pouzdanosti.

Za testiranje znanja gramatičkih struktura na nivoima A2, B1 i B2, opredelili smo se upravo iz razloga što se na tim nivoima stiče srž gramatičkog znanja, koje kasnije može poslužiti kao temelj za nadgradnju na visokim jezičkim nivoima gde zadovoljavajući nivo pismenog i usmenog izražavanja zavisi od korektnog jezičkog izraza koji treba da se razvije prvenstveno na prethodnim nivoima učenja stranog jezika, dok je na nižim nivoima opseg gramatičkih struktura prilično uzan i samim tim manje prikladan za opsežno testiranje.

U prilog našoj odluci da testiramo eksplizitno gramatičko znanje, kao što je naznačeno u uvodnom poglavlju, služe i tvrdnje mnogih istaknutih stručnjaka iz oblasti testiranja stranih jezika da su gramatika i vokabular značajni pokazatelji celokupnog jezičkog znanja (Green 2009: 1) i da „gramatika i vokabular čine osnov jezičke upotrebe: naročito u akademске svrhe i naročito za učenike na nižim nivoima učenja jezika“ (Green 2009: 2).<sup>22</sup> Purpura (1999: 12) tvrdi da „istaživači često koriste testove gramatike kao pokazatelje opšte jezičke sposobnosti“<sup>23</sup>. Green (2009: 2) zastupa stav da

---

<sup>22</sup> “Grammar and vocabulary are fundamental to all language use; especially for academic purposes and especially for lower language learners.”

<sup>23</sup> “... grammar tests are often used by researchers as indicators of general language proficiency.”

je odavno poznata činjenica da su testovi gramatike i vokabulara dobar pokazatelj učenikovih opštih jezičkih sposobnosti, kao i njegovog učinka na komponentama testa zasnovanih na jezičkim veštinama – naročito čitanja i pisanja. Taj stav dele i Weir (1983), Read (2000), Hughes (2003) i Purpura (2004). Ovo i slična mišljenja umnogome su uticala na naš pristup ispitivanju.

U sledećem odeljku biće dat detaljan opis metodologije istraživanja, a u pripadajućim odeljcima taj opis će biti dodatno raščlanjen i razrađen, imajući u vidu specifičnost faza testiranja.

## 5.2. Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja bio je izrada gramatičkih deskriptora, kao standarda ili ishoda gramatičkog znanja na nivoima A2, B1 i B2, i pouzdanog i valjanog mernog instrumenta koji bi utvrdio stepen savladanosti gramatičkih struktura na svakom od ovih nivoa ponaosob. Proces konstruisanja deskriptora i testa koji bi pružio objektivne podatke o postignutom uspehu bio je složen i dug.

Prvo je trebalo detaljno analizirati međunarodne udžbenike koji se koriste u nastavi engleskog jezika na zadatim nivoima, a koji su prihvaćeni od strane Ministarstva prosvete Republike Srbije, potom nastavne planove i programe, te *Zajednički evropski okvir* i druge materijale kako bi se odredile ključne strukture iz gramatike kao jedne izdvojene celine.

Druga faza je uključivala izradu zadataka, tj. testova kojima bi se proverilo konkretno gramatičko znanje koje učenici treba da poseduju na kraju zadatih nivoa jezičkog znanja. Svi testovi su specijalno konstruisani za potrebe istraživanja i predstavljaju originalno delo u smislu da niti jedan zadatak (ajtem) nije preuzet iz udžbenika ili nekog postojećeg (ne) standardizovanog testa. Na taj način je onemogućeno da učenici postižu dobre rezultate pomoću učenja napamet ili pukog ponavljanja onog što su slušali na časovima ili čitali u udžbenicima. Uložen je napor da se zadovolje uslovi koji se postavljaju svakom mernom instrumentu da bi se prihvatio kao objektivno merilo u nastavi jezika. Dakle, vodilo se računa da test bude baždaren u pravom značenju te reči, tj. da može posluži kao opšta vrednost (standard) za ispitivanje još veće populacije od one koja je odabrana za potrebe ovog istraživanja. Pored testova sastavljeni su i upitnici za nastavnike

i učenike (za glavno testiranje) čiji je cilj bio da se utvrdi odnos prema nastavi engleskog kao stranog jezika, gramatici kao elementu jezičkog znanja i testiranju jezičkog znanja. Naposletku, odgovori nastavnika i učenika dodatno su pomogli u pravilnom tumačenju dobijenih rezultata u istraživanju i uspostavljanju određenih korelacija.

Nakon sastavljanja testova usledila je kontrola kvaliteta zadataka testa tj. testa u celini. Zadatke su analizirali nastavnici koji su radili i rade sa učenicima na nivoima znanja A2, B1 i B2, kao i pojedine kolege stručnjaci. Testove je analizirao i jedan izvorni govornik, Britanac, čiji je zadatak bio utvrdi da je tekst testa jezički tačan, da su zadaci u duhu engleskog jezika i da bi na test Britanci reagovali onako kako se očekuje od sadržaja testa. I zadatak nastavnika i kolega koji su pregledali testove bio je da utvrde da li su zadaci jezički tačni, logično i sadržajno ispravni, tj. da ne postoji neka nelogičnost koja bi učeniku eventualno mogla da skrene pažnju od davanja ispravnog odgovora, pod uslovom da učenik razume pitanje (rečenicu) i ume pravilno da dâ traženi odgovor jer je savladao datu gramatičku strukturu ili oblik. Nastavnici su, na osnovu dugogodišnjeg iskustva i stručnog stanovišta, proveravali validnost gramatičkog testa, težinu i valjanost postavljenih zadataka, odnosno da li su postavljeni zadaci u potpunosti jezički adekvatni traženim nivoima znanja, što će se ustanoviti nakon predtestiranja. Nastavnici su takođe analizirali da li su uputstva za izradu zadataka jasno i pravilno formulisana. Isto tako, zamoljeni su da reše testove kako bismo i na taj način ustanovili da li svaki zadatak testa ispituje ono što treba da ispita, kao i da li su predviđena sva tačna rešenja. Testovi su na uvid dati bez rešenja kako bi se izbeglo iznuđivanje odgovora koji bi se isključivo poklapali sa ključem.

Predtestiranje na uzorku učenika/studenata predstavljalo je sledeći i važan korak u celokupnom procesu. Osnovni cilj probnog testiranja jeste da se preciznim statističkim metodama utvrdi kvalitet zadataka konstruisanih za svrhu istraživanja i merne karakteristike testa. Predtestiranje je obavljeno na uzorku učenika koji su tek savladali tražene nivoe i na taj način je zadovoljen veoma važan princip empirijske valjanosti. Drugim rečima, testovi su dati uzorku učenika koji su savladali ispitivane nivoe i kvalifikovali se za više nivoe jezičkog znanja polaganjem testova opštег jezičkog znanja (uglavnom, ali ne isključivo, komercijalnih, standardizovanih) čija je valjanost već utvrđena. Pilot-testiranje je izvršeno u okviru redovne nastave na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu i u dvema kvalitetnim privatnim ško-

lama stranih jezika koje poslednjih godina dobijaju prestižne nagrade *Big Provider* od Univerziteta u Kembridžu. Probno testiranje je pokazalo koji period je potreban ovim ispitanicima za rešavanje zadataka, te je to imalo uticaja i na određivanje vremena koje je ispitanicima dano u glavnom testiranju. Urađena je detaljna statistička obrada i analiza rezultata, i određene su pojedinačne merne osobine testova koje će biti prikazane u odeljcima 6.1.4.1, 6.2.4.1. i 6.3.4.1. Na osnovu analize podataka dobijenih na probnom testiranju odstranjeni su zadaci koji su se pokazali problematičnim, dakle zadaci sa negativnim i nultim indeksom diskriminacije.

Nakon predtestiranja i određivanja mernih osobina, pristupilo se izradi deskriptora koji opisuju upotrebu testiranih gramatičkih oblasti, kao i prefiksa koji određuju u kojoj meri kandidati iz određene (pod)grupe vladaju datom oblašću. U slučaju da je pojedina oblast pokrivena sa više od jednog pitanja, pri određivanju prefiksa postignuća uzimala se aritmetička sredina indeksa lakoće za data pitanja (za detaljniji opis videti Odeljak 6.1.4).

U glavnom testiranju ispitan je reprezentativan<sup>24</sup> uzorak učenika u odeljenjima u kojima pohađaju nastavu, dok su za to vreme njihovi nastavnici popunjivali upitnike. Cilj glavnog istraživanja je, dakle, pružanje validnih i pouzdanih informacija o usvojenim gramatičkim znanjima učenika na određenim jezičkim nivoima. Drugim rečima, glavno testiranje omogućava uvid u prosečno postignuće učenika iz gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2, čime se zapravo stiče osnova za procenu ostvarenosti postavljenih minimalnih zahteva ili obrazovnih standarda.

### 5.3. Sastav ispitanika

Da bi gramatički testovi na nivoima A2, B1 i B2 bili u potpunosti baždareni, tj. podvrgnuti psihometrijskim merenjima, najpre je trebalo da ih predtestiramo u svrhu utvrđivanja stepena pouzdanosti i ostalih neophodnih mernih karakteristika. Stoga smo imali dva uzorka u istraživanju: uzorak u predtestiranju i glavnom testiranju. Ispitanici u fazi predtestiranja nisu bili anketirani jer je glavni cilj bio kalibracija testa, odnosno provera kvaliteta zadataka/testova. Ono što je bilo neophodno obezbediti jeste pilotiranje te-

---

<sup>24</sup> Pod ‘reprezentativnim’ se podrazumeva mali uzorak koji u dovoljnoj meri predstavlja celokupnu populaciju.

stova na uzorku koji je tek savladao testirane nivoe jezičkog znanja A2, B1 i B2 i prema tome bio klasifikovan na nivoe za jedan stepen više od ispitivanih i koji se po starosnoj dobi nije mnogo razlikovao od uzorka u glavnom testiranju. Sve testirane grupe koje su sačinjavale uzorak bile su homogene po nivou jezičkog znanja. Isto tako, starosna dob ispitanika u predtestiranju približna je uzrastu ispitanika uključenih u glavno testiranje. Predtestiranja su obavljena uz prethodnu saglasnost vlasnika škola i profesora engleskog jezika, kao i samih učenika ili studenata. Isto se odnosi i na glavno testiranje koje je obavljeno uz punu saglasnost direktora škola, profesora engleskog jezika i učenika.

### 5.3.1. Sastav ispitanika na nivou A2

Pilotiranje gramatičkog testa A2 sprovedeno je od sredine septembra do prve nedelje oktobra školske 2008/2009. godine na uzorku od pedeset šest ispitanika ( $N = 56$ ). Naime, uzorak je obuhvatio studente I godine osnovnih akademskih studija koji su se polaganjem standardizovanog klasifikacionog testa kvalifikovali da slušaju nastavu Engleskog jezika-predmeta po izboru na nivou B1 na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Dakle, studenti su, shodno broju osvojenih poena, pokazali da su savladali nivo A2. Tehnikom slučajnog uzorka odabrana je jedna grupa od 23 studenta. Na isti način odabранe su dve grupe od po 6 učenika u privatnoj školi stranih jezika *City College* (ukupno 12 učenika) i tri grupe sa po 5+8+8 učenika, tj. ukupno 21 učenik u privatnoj školi stranih jezika *Lingua*. Obe škole su u Novom Sadu, a odabранe su zbog toga što već godinama uspešno održavaju kvalitet nastave stranih jezika i njihovi učenici se temeljno pripremaju za polaganje međunarodno priznatih kembričkih ispita, što je prepoznato i priznato od Univerziteta u Kembridžu. Ispitivani učenici su polaganjem sveobuhvatnih testova postignuća iz udžbeničke edicije koju su koristili savladali ispitivani nivo A2 i klasifikovani na nivo B1. Na taj način je osiguran ceo proces empirijske validacije pilotiranog gramatičkog testa A2. Starosna dob učenika kretala se u rasponu od 14-19 godina.

Glavno testiranje je sprovedeno od sredine oktobra do kraja novembra 2008. godine, po preporuci nastavnika engleskog jezika. Uzorak u glavnom testiranju na nivou A2 obuhvatao je 247 ispitanika iz dve osnovne i tri srednje škole (dve gimnazije i jedne srednje stručne škole). Istraživanje je obavljeno uz prethodnu saglasnost direktora škola (v. molbu u Dodatku

3) i svesrdnu pomoć profesora engleskog jezika koji su ustupili časove u okviru redovne nastave engleskog kao prvog stranog jezika. U glavnom testiranju obuhvaćeno je jedno odeljenje VIII razreda Osnovne škole „Dositelj Obradović” u Irigu (odeljenje VIII<sub>1</sub> od 28 učenika), kao i dva odeljenja VIII razreda Osnovne škole „Sonja Marinković” u Novom Sadu (odeljenja VIII<sub>2</sub> i VIII<sub>3</sub>, sa po 20 i 24 učenika ponaosob). Učenici obe škole imali su dva časa engleskog jezika nedeljno (dva časa po 45 minuta) i radili su po istom udžbeniku *Word Club Intermediate* (na nivou B1) koji je prilagođen interesovanjima i uzrastu učenika. Drugim rečima, svi učenici su u prethodnom, VII razredu, bili na nivou A2 i radili su po udžbeniku *Word Club 3, Pre-Intermediate*, sa fondom od 2 časa nedeljno. Svi učenici su učili engleski kao prvi strani jezik, što će reći da je u vreme istraživanja učenicima ovo početak četvrte godine učenja engleskog jezika (budući da po planu i programu od petog razreda počinje učenje prvog stranog jezika).

Uzorak su, takođe, sačinjavala dva odeljenja II razreda srednje ekonomsko škole „Svetozar Miletić” u Novom Sadu (odeljenja II<sub>6</sub> i II<sub>9</sub>). Učenici odeljenja II<sub>6</sub> (33 učenika) bili su obrazovnog profila IV stepena stručne spreme – finansijski tehničar, a II<sub>9</sub> (34 učenika) – turistički tehničar. Učenici oba smera su u I razredu imali fond od tri časa nedeljno po 45 minuta i radili su po udžbeniku *Opportunities, Pre-Intermediate* (nivo A2), a u II razredu počinju da rade po udžbeniku *Opportunities, Intermediate* (nivo B1). Iako su za potrebe našeg istraživanja bitniji podaci koji se odnose na prethodnu godinu učenja, kada su učenici slušali ispitivani nivo, u odnosu na onu početkom koje je obavljeno testiranje, smatramo da je relevantno da navedemo i podatke koji se odnose na početak učenja višeg nivoa zbog sveobuhvatnijeg sagledavanja procesa učenja engleskog jezika. Važno je napomenuti da nastavnici engleskog jezika koji predaju ovim smerovima manje-više uspevaju da realizuju nastavni plan i program u potpunosti, međutim kako nam je rečeno, oni prave selekciju vežbanja da bi imali dovoljno vremena i za rad na stručnoj tematici.

U istraživanje su uključena i dva odeljenja gimnazije „Svetozar Marković” u Novom Sadu – II<sub>2</sub> (29 učenika) i II<sub>4</sub> (27 učenika). Učenici ove gimnazije opštег tipa radili su po istoj udžbeničkoj ediciji kao i učenici srednje ekonomsko škole, *Opportunities*, s jedinom razlikom što oni tek pred kraj prvog polugodišta II razreda završavaju nivo A2 (po udžbeniku *Opportunities Pre-Intermediate*), a drugo polugodište počinje sa nivoom B1 (po udžbeniku *Opportunities, Intermediate*). Zbog toga smo u gimnaziji

glavno testiranje uradili onog trenutka kada su učenici odslušali planom i programom predviđene sadržaje na nivou A2, i kada je to vremenski i organizaciono najviše odgovaralo i nastavnicima i učenicima. Što se fonda časova tiče, u I i II razredu gimnazije učenici imaju dva časa engleskog jezika nedeljno (dva časa po 45 minuta). Kako su nam rekli nastavnici engleskog jezika ove gimnazije, nastava engleskog jezika se izvodi po planu i programu koji obuhvata ključne celine ovog udžbenika, dakle uz selekciju vežbanja.

Pored gimnazije „Svetozar Marković“ u uzorak su uključena i dva odeljenja II razreda gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu. Jedno odeljenje je bilo prirodno-matematičkog smera, II<sub>1</sub> (23 učenika), a drugo društveno-jezičkog, II<sub>6</sub> (29 učenika). U I razredu gimnazije i prirodnjaci i društvenjaci imali su fond od 2 časa nedeljno i radili su po udžbeniku *Opportunities*, Pre-Intermediate, a u II razredu prirodnjaci imaju fond od 2 časa nedeljno, dok društvenjaci imaju 3 časa nedeljno i svi rade po udžbeniku *Opportunities*, Intermediate.

Inače, učenicima I razreda u srednjoškolskom obrazovanju ovo je peta, a učenicima II razreda šesta godina godina učenja engleskog jezika. Uopšteno uzev, učenici koji su radili gramatički test A2 bili su uzrasta 13-15 godina, a engleski kao prvi strani jeziku su učili u proseku 4,4 godine. Većina učenika, 64%, engleski jezik je učila u okviru redovne nastave, 3% učenika je izjavilo da ga uči preko televizije, uglavnom gledanjem filmova, slušanjem muzike, zatim čitanjem knjiga, kao i pohađenjem letnjih škola u anglofonim zemljama, privatne časove je uzimalo 11% ispitanog uzorka, a 22% je pohađalo privatne škole stranih jezika kako bi obogatili svoja znanja stećena u redovnoj školskoj nastavi. U svakom slučaju, učenici su na svim nivoima na kraju obavljenog testiranja bili anketirani s ciljem dobijanja podataka relevantnih za naše ispitivanje (v. upitnik u Dodatku 4). Međutim, zbog preglednosti i sistematicnosti rezultati sprovedene ankete biće predstavljeni u posebnim odeljcima (5.4.1, 5.4.2, 5.4.3). Osim učenika, anketirani su i profesori engleskog jezika koji su predavalci testiranim odeljenjima na svim nivoima, a rezultati ankete biće razmatrani u Odeljku 5.4.4.

### 5.3.2. Sastav ispitanika na nivou B1

Predtestiranje gramatičkog testa B1 je, kao i u prethodnom slučaju, obavljeno krajem septembra i u prvoj nedelji oktobra 2008. godine na uzor-

ku od četrdeset pet ispitanika ( $N= 45$ ). Kao i za A2, i za nivo B1 su istim postupkom odabrani učenici koji su tek savladali nivo B1, te je uzorak obuhvatio jednu grupu od 27 studenata I godine osnovnih akademskih studija na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, koji su se polaganjem klasifikacionog testa kvalifikovali da slušaju nastavu Engleskog jezika - predmeta po izboru na nivou B2. Pored njih odabrane su i dve omladinske grupe od 5 i 6 učenika u privatnoj školi stranih jezika *City College* (ukupno 11 učenika) i 1 grupa od 7 učenika u privatnoj školi stranih jezika *Lingua*. Razlog zbog kojeg su predtestirana na svim nivoima u privatnim školama urađena krajem septembra, a ne dva meseca ranije, dakle u junu, jeste taj što su profesori želeli da obrade sve programske sadržaje i da bez mnogo stresa vrednuju znanje učenika i utvrde konačne ocene o radu i postignućima učenika. Zbog toga smo, na njihovu preporuku, predtestiranje obavili u septembru, a učenici su početkom septembra imali mogućnost da rekapituliraju obrađeno gradivo. Inače, ispitanici su bili starosne dobi od 15-19 godina.

Glavno testiranje je sprovedeno sredinom oktobra 2008. godine kada je to najviše odgovaralo profesorima i učenicima, i uz njihovu dobijenu punu saglasnost, kao i uz odobrenje direktora škola. Uzorak je brojao 175 ispitanika i uključivao je učenike srednje ekonomski škole i dve gimnazije. Naime, za istraživanje su odabrana dva odeljenja IV razreda srednje ekonomski škole „Svetozar Miletić“ u Novom Sadu, obrazovnih profila ekonomski tehničar IV<sub>3</sub> (28 učenika) i finansijski tehničar – IV<sub>6</sub> (30 učenika). Odeljenja oba smera na početku IV razreda bili su na početku nivoa B2 koji u načelu treba da počnu da slušaju početkom drugog polugodišta III razreda i nastavljaju tokom celog četvrtog razreda. Međutim, sa nivoom B2 nastavnici obično počnu sredinom ili čak i krajem drugog polugodišta III razreda zbog neplanirano izgubljenih radnih dana tj. časova, pa je to bio slučaj i sa ovim učenicima. Učenici oba smera u III razredu radili su po udžbeniku *Opportunities Intermediate* (nivo B1) i imali su fond od tri časa nedeljno (tri časa po 45 minuta), kao uostalom i u četvrtom razredu, kada rade po udžbeniku *Opportunities, Upper-Intermediate*.

Pored dva odeljenja ekonomski škole odabrana su i dva odeljenja IV razreda opšte gimnazije „Svetozar Marković“ u Novom Sadu, IV<sub>1</sub> (24 učenika) i IV<sub>8</sub> (30 učenika). Učenici su radili po istom udžbeniku i na isti način kao i učenici ekonomski škole, s jedinom razlikom u fondu časova. U III razredu gimnazije učenici, po planu i programu, imaju četiri časa nedeljno –

2 časa po 45 minuta i jedan dvočas od 90 minuta, a u četvrtom razredu fond je 3 časa nedeljno po 45 minuta.

Uzorak je takođe obuhvatio dva odeljenja III razreda gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj” u Novom Sadu. Oba odeljenja su društveno-jezičkog smera (III<sub>6</sub> i III<sub>5</sub> od po 33 i 30 učenika) i u II razredu su slušali nivo B1 po udžbeniku *Opportunities*, Intermediate, sa po tri časa nedeljno (3 časa po 45 minuta), dok u III razredu slušaju nivo B2 po udžbeniku *Opportunities*, Upper-Intermediate, sa po pet časova nedeljno (tri časa po 45 minuta i jedan dvočas od 90 minuta). Kao što se da videti, po školama je prilično heterogena situacija po pitanju fonda časova, raspodele nivoa jezičkog znanja po razredima i samim tim dinamike obrade programskih sadržaja. U svakom slučaju, glavno testiranje na svim ispitivanim nivoima je obavljeno kada je određeni ciklus ili nivo bio završen. Inače, učenicima III razreda ovo je, po planu i programu, početak sedme, a učenicima IV razreda osme godine učenja engleskog jezika. Učenici u ovom uzorku bili su uzrasta 16-18 godina, a engleski kao prvi strani jezik učili su u proseku 6,6 godina. Svi relevantni podaci o ispitivanom uzorku dati su u Odeljku 5.4.2.

### 5.3.3. Sastav ispitanika na nivou B2

Gramatički test B2 je pilotiran krajem septembra i početkom oktobra 2008. godine na uzorku od sto trideset ispitanika (N= 130). Grupe koje su završile nivo B2 bile su u datom trenutku najviše na raspolaganju pa smo tu mogućnost želeli da iskoristimo. Uzorak je obuhvatao jednu grupu od 19 studenata II godine osnovnih akademskih studija, koji su na I godini odslušali i uspešno savladali nivo B2 iz Engleskog jezika kao predmeta po izboru na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. U uzorak su uključene i dve grupe (A i B) studenata I godine Odseka za anglistiku (generacija 2008/2009. god.) na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu; studenti su uspešno položili prijemni ispit iz engleskog jezika koji je na nivou B2 prema klasifikaciji Saveza Evrope. Studenata anglistike bilo je ukupno trideset četiri (N= 34), sa po 17 studenata u grupi A i B. Test je takođe pilotiran u privatnim školama *Lingua*, u sedam grupa sa ukupno 60 ispitanika (9+8+9+9+8+8+9), i *City College* u jednoj grupi od 7 ispitanika, gde su sve grupe uspešno savladale nivo B2 jezičkog znanja. U pogledu uzrasta ispitanika koji su učestvovali u predtestiranju granica se kreće između 15-21 godine starosti.

Za glavno istraživanje koje je sprovedeno sredinom oktobra 2008. godine odabran je uzorak koji su sačinjavali učenici IV razreda dve gimnazije – „Isidora Sekulić” i „Jovan Jovanović Zmaj” u Novom Sadu. Uzorak je obuhvatao ukupno 164 učenika koji su bili uzrasta 17-18 godina. U svrhu postizanja reprezentativnosti uzorka uključena su četiri odeljenja gimnazije „Isidora Sekulić” – dva odeljenja su prirodno-matematičkog smera, IV<sub>1</sub> (26 učenika) i IV<sub>2</sub> (31 učenik), a dva društveno-jezičkog, IV<sub>4</sub> (23 učenika) i IV<sub>5</sub> (32 učenika). Oba smera su u III razredu radila po udžbeniku *New Headway Upper-Intermediate* (nivo B2), ali sa različitim fondom časova. Prirodnjaci su u III razredu imali fond od 2 časa nedeljno (2 časa po 45 minuta), a društvenjaci od 5 časova nedeljno (tri časa od 45 minuta i jedan dvočas od 90 minuta). Međutim, prema rečima nastavnika u radu sa prirodnjacima se ne ulazi toliko u detalje, tj. vrši se selekcija vežbanja, dok su sa društvenjacima zastupljene vežbe prevodenja, pišu se pismeni sastavi na engleskom jeziku i rade dodatne, posebno koncipirane vežbe. Na početku IV razreda učenici oba smera počinju da slušaju nastavu na C1 nivou po udžbeniku *New Headway Advanced*, sa fondom od 2 časa nedeljno (2 časa po 45 minuta) na prirodno-matematičkom smeru i 4 časa nedeljno (dva časa po 45 minuta i jedan dvočas od 90 minuta) na društveno-jezičkom smeru.

Uzorak je takođe obuhvatilo dva odeljenja IV razreda gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj” u Novom Sadu. Oba odeljenja su društveno-jezičkog smera, IV<sub>5</sub> (22 učenika) i IV<sub>6</sub> (30 učenika). U III razredu učenici su radili nivo B2 po udžbeniku *Opportunities Upper-Intermediate*, a u četvrtom razredu rade napredniji nivo FCE (B2+) po udžbeniku *First Certificate in English*, sa fondom od 4 časa nedeljno (dva časa po 45 minuta i jedan dvočas od 90 minuta).

Imajući u vidu sve do sada navedene pojedinosti, može se reći da je malo neujednačena situacija po pitanju izbora udžbenika, načina na koji će se po njima raditi i koji će se nivo dostići na kraju školovanja. Naime, u razgovoru sa nastavnicima ustavili smo da škole nisu dobile nikakav akt od strane Ministarstva prosvete Republike Srbije koji bi određivao na kom nivou bi učenici trebalo da budu nakon završetka svakog razreda, odnosno koji nivo bi trebalo da dostignu na kraju srednjoškolskog obrazovanja. Škole, tj. nastavnici imaju autonomiju po pitanju izbora udžbenika i to sprovode na nivou stručnog aktiva, prema katalogu odobrenih udžbenika stranih izdavača za upotrebu u nastavi stranog jezika (v. sajt Ministarstva prosvete, <http://www.mpn.gov.rs/>). Međutim, s obzirom da nemaju nad-

zornika za predmet Engleski jezik, škole i nastavnici, kako nam je rečeno, nemaju praktično nikakvu saradnju sa Ministarstvom, a takva spona im je neophodna u složenom nastavnom procesu.

## 5.4. Upitnici – prikaz i analiza rezultata

U ovom odeljku data je analiza upitnika za učenike, koji je isti za učenike na svim ispitivanim nivoima, kao i struktura i prikaz rezultata upitnika namenjenog profesorima engleskog jezika kod kojih su testiranja sprovedena.

### 5.4.1. Upitnik za učenike na nivou A2

Na svim ispitivanim nivoima (u fazi glavnog testiranja) učenici su anketirani prvenstveno s ciljem ispitivanja stavova učenika o pojedinim pitanjima u vezi sa nastavom engleskog jezika i testiranjem kao njenog sačuvanog dela, kao i dobijanja nekih opštih podataka o testiranoj učeničkoj populaciji. Struktura upitnika za učenike je ista na sva tri ispitivana nivoa ali smo radi jednostavnijeg prikaza i analize rezultata učenike razvrstali u tri kategorije: u ovu prvu kategoriju spadaju učenici koji su radili test A2, u drugu kategoriju ubrajaju se učenici koji su radili B1 test i treću kategoriju sačinjavaju učenici koji su radili test B2.

U ovoj prvoj kategoriji, dakle, anketirana su ukupno 247 učenika koji su radili gramatički test A2 (u glavnom testiranju). U Odeljku 5.3.1. koji se bavi sastavom ispitnika detaljno je bilo reči o tome u kojim odeljenjima i školama je testiranje sprovedeno. Anketa je u potpunosti bila anonimna i upitnici su bili deo fizičke celine zajedno sa testom i kao takvi neodvojivi od testa. Tekst upitnika za učenike nalazi se u Dodatku 4.

Testirani učenici su bili uzrasta od 13-15 godina, a engleski kao prvi strani jezik su učili u proseku 4,4 godine. Na pitanje da li, osim u školi, engleski jezik uče i na drugom mestu i gde, 3% učenika je izjavilo da ga uči preko televizije, uglavnom gledanjem filmova, slušanjem muzike, zatim čitanjem knjiga, kao i pohađenjem letnjih škola u anglofonim zemljama. Privatne časove uzima 11% ispitanih uzorka, a 22% pohađa privatne škole stranih jezika kako bi obogatili svoja znanja stečena u školskoj nastavi. Ne-potrebno je posebno isticati da baš ovakva nastava pruža najveće mogućnosti za intenziviranje procesa učenja stranog jezika i za stimulisanje učenika

na rad. Ona podrazumeva primenu drugačijeg oblika rada i jezičkih materijala, čime se održava i razvija postojeći stepen motivacije jer učenici žele da u ovom domenu doznaju i postignu više. Međutim, najvećem procentu ispitanika 64% redovna nastava je osnovni izvor učenja engleskog jezika.

Od ukupnog broja ispitanika oko 7% je boravilo u zemljama engleskog govornog područja radi života u njima kao i pohađanja letnjih škola. Najveći deo njih je boravio u Velikoj Britaniji u trajanju od 8 dana do 3 nedelje, dok je jedan ispitanik tamo proveo čak 4 godine. Nekoliko ispitanika je boravilo u S.A.D. i u Kanadi, uglavnom u dužim vremenskim periodima.

Iako mali, ovo ipak nije zanemarljiv procenat učenika jer ekonomске prilike utiču na (ne)mogućnost usavršavanja jezičkog znanja u nekoj anglofonoj zemlji. A činjenica da pojedini učenici imaju prilike da engleski jezik i kulturu neposredno upoznaju, koriste i obogate u velikoj meri utiče na buduću orijentaciju motivacije za učenje engleskog jezika i prema tome uspeh u učenju ciljnog jezika, a moglo bi se reći i njegovo doživotno učenje.

Nadalje, utvrđeno je da kod 18% ispitivanog uzorka oba roditelja vladaju engleskim jezikom, kod 27% jedan od roditelja se služi engleskim a kod 55% ispitanika roditelji ne vladaju engleskim jezikom. U jednom opštijem sagledavanju faktora koji mogu da utiču na uspeh učenika u učenju stranih jezika jeste i roditeljska motivacija i prenošenje roditeljske motivacije na decu. U najvećem broju slučajeva učenici teže da usvoje orijentaciju i stavove svojih roditelja prema jeziku koji uče, a s druge strane mogu da dobiju i potrebnu dodatnu pomoć u savladavanju kompleksnijih nastavnih jedinica.

Sledeća tri pitanja su se odnosila na učeničku samoprocenu znanja engleskog jezika i gramatike engleskog jezika, i ocenu iz engleskog jezika na kraju školske godine. Smatrali smo vrlo zanimljivim da utvrdimo međusobnu povezanost svih dobijenih učeničkih odgovora i rezultata na gramatičkom testu. Za izračunavanje korelacije, prema prirodi pedagoških pojava i specifičnosti njihove veze, koriste se razni koeficijenti korelacija od kojih je najpoznatiji Pearsonov koeficijent, koji je i korišćen u ovu svrhu. U nastavku sledi prikaz odgovora učenika na tri postavljena pitanja i rezultati sa gramatičkog testa.

*peto pitanje:* samoprocena znanja engleskog jezika

*šesto pitanje:* samoprocena gramatičkog znanja

*sedmo pitanje:* ocena iz engleskog jezika

(kod samoprocena su ponuđene opcije bile: dobro, osrednje i slabo)

Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru

	5. PITANJE	6. PITANJE	7. PITANJE	POENI NA TESTU		37.	dobro	dobro	5	25
1.	dobro	dobro	5	28		38.	dobro	osrednje	5	21
2.	ne mogu da...	osrednje	3	6		39.	osrednje	dobro	5	3
3.	dobro	osrednje	5	27		40.	dobro	osrednje	5	24
4.	osrednje	osrednje	5	29		41.	dobro	osrednje	5	26
5.	dobro	osrednje	5	27		42.	dobro	dobro	5	25
6.	dobro	osrednje	4	15		43.	slabo	slabo	5	16
7.	osrednje	slabo	2	3		44.	dobro	dobro	5	24
8.	dobro	osrednje	5	26		45.	dobro	osrednje	5	15
9.	dobro	osrednje	5	26		46.	osrednje	osrednje	5	30
10.	osrednje	osrednje	5	33		47.	dobro	osrednje	5	30
11.	osrednje	osrednje	4	5		48.	dobro	dobro	5	23
12.	osrednje	osrednje	5	7		49.	osrednje	osrednje	4	22
13.	dobro	osrednje	5	17		50.	dobro	osrednje	5	18
14.	osrednje	slabo	4	8		51.	dobro	osrednje	5	8
15.	ne mogu da...	ne mogu da...	5	9		52.	slabo	slabo	5	13
16.	slabo	osrednje	4	19		53.	osrednje	osrednje	4	14
17.	dobro	slabo	5	22		54.	dobro	osrednje	5	12
18.	osrednje	osrednje	2	4		55.	dobro	dobro	5	11
19.	slabo	slabo	3	5		56.	osrednje	osrednje	4	17
20.	slabo	slabo	5	8		57.	osrednje	osrednje	5	13
21.	osrednje	osrednje	3	0		58.	slabo	slabo	5	11
22.	dobro	osrednje	5	10		59.	osrednje	osrednje	4	16
23.	slabo	slabo	4	2		60.	dobro	osrednje	5	30
24.	osrednje	slabo	2	4		61.	dobro	osrednje	5	23
25.	osrednje	osrednje	3	3		62.	dobro	dobro	5	28
26.	osrednje	dobro	5	5		63.	osrednje	osrednje	5	17
27.	slabo	slabo	2	2		64.	osrednje	osrednje	5	20
28.	osrednje	slabo	3	2		65.	dobro	osrednje	5	23
29.	slabo	slabo	2	0		66.	dobro	dobro	5	26
30.	osrednje	slabo	2	2		67.	osrednje	osrednje	4	17
31.	slabo	slabo	5	8		68.	osrednje	osrednje	5	18
32.	dobro	dobro	5	18		69.	osrednje	osrednje	5	23
33.	osrednje	slabo	4	15		70.	osrednje	osrednje	4	19
34.	osrednje	dobro	5	26		71.	dobro	dobro	5	31
35.	dobro	osrednje	2	8		72.	osrednje	osrednje	5	20
36.	osrednje	osrednje	5	3		73.	osrednje	slabo	5	32
						74.	osrednje	osrednje	4	24
						75.	osrednje	osrednje	4	18

76.	osrednje	osrednje	3	6
77.	osrednje	slabo	4	18
78.	dobro	dobro	5	23
79.	slabo	slabo	3	23
80.	osrednje	osrednje	4	26
81.	dobro	dobro	5	29
82.	dobro	dobro	5	27
83.	osrednje	osrednje	5	12
84.	osrednje	osrednje	5	19
85.	slabo	slabo	3	19
86.	osrednje	dobro	4	22
87.	osrednje	dobro	5	17
88.	osrednje	osrednje	5	31
89.	osrednje	osrednje	4	22
90.	osrednje	slabo	4	17
91.	osrednje	slabo	4	21
92.	dobro	osrednje	5	34
93.	osrednje	osrednje	5	31
94.	slabo	slabo	4	19
95.	osrednje	osrednje	5	25
96.	slabo	slabo	4	14
97.	osrednje	slabo	2	16
98.	slabo	slabo	4	12
99.	dobro	dobro	4	27
100.	osrednje	osrednje	4	23
101.	slabo	osrednje	4	16
102.	dobro	osrednje	4	23
103.	slabo	slabo	4	13
104.	dobro	dobro	5	37
105.	osrednje	osrednje	2	22
106.	dobro	dobro	5	35
107.	dobro	dobro	4	31
108.	dobro	osrednje	5	30
109.	osrednje	slabo	5	18
110.	osrednje	slabo	4	27
111.	osrednje	osrednje	5	23
112.	slabo	slabo	3	11
113.	ne mogu da...	ne mogu da...	4	32
114.	dobro	dobro	5	27

115.	osrednje	slabo	4	28
116.	slabo	slabo	2	20
117.	osrednje	osrednje	3	29
118.	slabo	slabo	4	22
119.	dobro	osrednje	5	34
120.	ne mogu da ...	ne mogu da...	5	30
121.	dobro	dobro	5	31
122.	osrednje	dobro	3	28
123.	osrednje	slabo	5	27
124.	osrednje	osrednje	4	20
125.	osrednje	osrednje	5	28
126.	dobro	osrednje	5	34
127.	osrednje	osrednje	5	23
128.	osrednje	osrednje	5	14
129.	slabo	osrednje	4	30
130.	osrednje	osrednje	4	26
131.	osrednje	osrednje	3	25
132.	slabo	slabo	3	12
133.	slabo	slabo	4	9
134.	slabo	slabo	5	24
135.	dobro	dobro	5	30
136.	osrednje	osrednje	4	24
137.	osrednje	osrednje	3	23
138.	ne mogu da ...	ne mogu da...	4	19
139.	osrednje	slabo	5	31
140.	dobro	dobro	5	38
141.	dobro	osrednje	5	26
142.	dobro	osrednje	5	28
143.	osrednje	slabo	5	35
144.	osrednje	osrednje	5	34
145.	dobro	osrednje	4	25
146.	dobro	dobro	5	34
147.	osrednje	osrednje	4	20
148.	dobro	osrednje	5	26
149.	dobro	dobro	5	26
150.	osrednje	osrednje	5	36
151.	osrednje	osrednje	5	34
152.	dobro	osrednje	5	34

Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru

---

153.	dobro	dobro	5	32
154.	slabo	slabo	4	15
155.	dobro	dobro	5	32
156.	dobro	dobro	5	30
157.	slabo	slabo	5	19
158.	osrednje	osrednje	5	24
159.	osrednje	osrednje	5	24
160.	osrednje	osrednje	5	22
161.	osrednje	osrednje	5	31
162.	osrednje	osrednje	5	22
163.	dobro	osrednje	5	31
164.	dobro	dobro	5	26
165.	dobro	osrednje	5	33
166.	dobro	osrednje	5	26
167.	osrednje	osrednje	5	33
168.	dobro	osrednje	5	34
169.	dobro	dobro	5	38
170.	osrednje	osrednje	5	27
171.	osrednje	slabo	5	22
172.	osrednje	osrednje	5	22
173.	dobro	osrednje	5	25
174.	dobro	dobro	5	33
175.	dobro	dobro	5	33
176.	dobro	dobro	5	35
177.	dobro	dobro	5	35
178.	dobro	dobro	5	31
179.	dobro	dobro	5	33
180.	dobro	dobro	5	36
181.	osrednje	slabo	4	27
182.	osrednje	osrednje	5	18
183.	dobro	dobro	5	30
184.	osrednje	slabo	3	21
185.	osrednje	osrednje	5	17
186.	dobro	osrednje	5	27
187.	dobro	osrednje	5	29
188.	dobro	dobro	5	34
189.	osrednje	dobro	5	15
190.	dobro	dobro	5	33
191.	dobro	dobro	5	33

192.	dobro	dobro	5	36
193.	osrednje	osrednje	5	11
194.	osrednje	osrednje	4	28
195.	dobro	osrednje	4	22
196.	dobro	osrednje	5	5
197.	osrednje	slabo	5	31
198.	slabo	slabo	2	12
199.	dobro	dobro	5	29
200.	osrednje	osrednje	4	19
201.	osrednje	osrednje	4	22
202.	osrednje	osrednje	5	25
203.	osrednje	dobro	5	27
204.	dobro	osrednje	5	28
205.	osrednje	slabo	4	16
206.	osrednje	slabo	3	30
207.	osrednje	osrednje	4	23
208.	dobro	osrednje	5	18
209.	dobro	dobro	5	30
210.	dobro	dobro	5	38
211.	dobro	osrednje	4	36
212.	dobro	osrednje	5	11
213.	osrednje	slabo	3	5
214.	osrednje	slabo	3	8
215.	dobro	dobro	5	32
216.	osrednje	osrednje	4	6
217.	slabo	slabo	2	3
218.	osrednje	slabo	5	8
219.	dobro	dobro	4	19
220.	dobro	dobro	4	29
221.	dobro	dobro	5	27
222.	dobro	osrednje	3	26
223.	dobro	dobro	3	26
224.	dobro	dobro	5	29
225.	dobro	osrednje	5	25
226.	dobro	dobro	4	32
227.	osrednje	slabo	4	21
228.	osrednje	slabo	4	11
229.	osrednje	slabo	3	23
230.	dobro	osrednje	3	20

231.	dobro	dobro	5	33
232.	slabo	slabo	4	25
233.	slabo	osrednje	4	31
234.	osrednje	slabo	4	32
235.	dobro	dobro	5	29
236.	dobro	dobro	5	29
237.	slabo	slabo	2	4
238.	dobro	osrednje	5	21
239.	osrednje	slabo	4	26

240.	dobro	dobro	5	31
241.	slabo	osrednje	3	6
242.	dobro	dobro	5	32
243.	dobro	dobro	5	17
244.	dobro	dobro	5	33
245.	osrednje	osrednje	4	27
246.	dobro	dobro	5	30
247.	slabo	osrednje	5	31

Tabela 2: Prikaz učeničke samoprocene znanja engleskog jezika, gramatičkog znanja, ocena iz engleskog jezika i rezultata sa gramatičkog testa A2

Na osnovu odgovora učenika, koji su kvantifikovani tako što su im donjene odgovarajuće vrednosti, i izračunavanjem Pearsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da između svih ispitivanih varijabli postoji pozitivna, ali umerena korelacija. Preciznije, ustanovljeno je da između učeničke samoprocene jezika i rezultata gramatičkog testa A2 koeficijent korelacije iznosi  $r=0,49$ , zatim između samoprocene znanja gramatike i rezultata gramatičkog testa A2 je  $r=0,47$  i školske ocene i rezultata gramatičkog testa A2 koeficijent je  $r=0,49$ . Ovo ukazuje da postoji malo veće podudaranje ili pozitivna povezanost između toga kako su učenici procenili svoje znanje engleskog jezika i rezultata našeg testa, kao i školske ocene i rezultata testa. Iako stepen poznавања gramatike stranog jezika nije nužno indikator znanja stranog jezika jer gramatika predstavlja samo jedan njegov segment, od značaja je činjenica da ipak postoji podudaranje između navedenih varijabli. Konačno, utvrđeno je da je korelacija između učeničke samoprocene znanja engleskog jezika i školske ocene  $r=0,46$  i samoprocene gramatike i školske ocene  $r=0,45$ .

Upitani koliko je važno u nastavi engleskog jezika razvijati sledeće jezičke veštine i elemente učenici su odgovorili na sledeći način:

	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
ČITANJE	45%	55%	0%
PISANJE	45%	52%	3%
GOVOR	91%	9%	0%
SLUŠANJE	40%	53%	7%
GRAMATIKA	45%	53%	2%
VOKABULAR	57%	40%	3%
IZGOVOR	40%	42%	18%

Tabela 3: Prikaz učeničke procene važnosti jezičkih veština i elemenata

Isto pitanje je postavljeno i profesorima engleskog jezika kod kojih su sprovedena testiranja. Ovim pitanjem nismo želeli lično da pravimo hierarhiju važnosti pojedinih jezičkih veština i elemenata već nam je namera bila isključivo da ispitamo stav ili postojanje svesti učenika o važnosti i, prema tome, nužnosti sistematskog razvijanja svih aspekata jezičkog znanja. Po mišljenju učenika ubedljivo najvažnija jezička veština je govor, što je potvrdilo 91% učenika. Drugo mesto zauzima vokabular sa 57%, a treće mesto po važnosti dele gramatika, čitanje i pisanje sa 45% učenika koji smatraju da su ovi aspekti izuzetno važni, a 53%, potom 55% i 52% učenika smatraju da je važan svaki od ova tri navedena aspekta ponaosob. Najmanji, ali ipak veoma značajan, procenat učenika 40% misli da su izgovor i slušanje izuzetno važni. Da bi se razumelo usmeno izlaganje na stranom jeziku potrebno je vladanje određenim vokabularom, gramatikom i sposobnošću integrisanja svih jezičkih elemenata sa širim jezičkim i vanjezičkim kontekstom, čega su učenici svesni. Isto tako, učenici smatraju da je i izgovor vrlo važan za nesmetanu komunikaciju na stranom jeziku, pa i elemente izgovora treba sistematski uvežbavati u nastavi. Interesantno je da u anketi za profesore (v. Odeljak 5.4.4, Tabela 8) svega 27% profesora smatra da su elementi izgovora izuzetno važni.

Sledeće pitanje se ticalo učestalosti izrade testova u toku školske godine gde je 53% učenika izjavilo da često rade testove, 42% ponekad, a 5% retko. Iako je ovaj način vrednovanja znanja vrlo bitan aspekt učenja i podučavanja stranih jezika, profesori ga sasvim sigurno praktikuju u zavisnosti od raspoloživog fonda časova, u vreme i meri koju smatraju odgovarajućom.

Nadalje, na pitanje da li su po njihovom mišljenju testovi realan odraz njihovog znanja engleskog jezika u datom trenutku 52% ispitivane učeničke populacije na ovom nivou je odgovorilo pozitivno, 13% negativno i 35% delimično. Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje bio NE ili DELIMIČNO učenici su zamoljeni da navedu razlog zašto tako misle. U nastavku dajemo prikaz najčešćih odgovora na postavljeno pitanje podeljenih u tri grupe u zavisnosti od vrste navedenih razloga:

nepotpunost i nedostaci testa:

- zato što nema konverzacije,
- zato što se neko bolje izražava usmeno nego pismeno,
- test ne obuhvata sve već određene segmente engleskog jezika,
- najbolje je kombinovano ispitivanje,
- testovi ne procenjuju naše apsolutno znanje,
- trebalo bi više akcenat da se stavi na razgovor i upotrebu engleskog jezika,

nepovoljne okolnosti:

- mnogo toga zavisi od raspoloženja i trenutne motivisanosti,
- u određenim situacijama postoji manjak koncentracije kao i privatni problemi pa znam da omanem,
- zato što se uvek zbunim na testu i testove nikad ne uradim dobro,
- često nešto što inače znam da uradim, na testu ne uradim; ne znam da li je to zbog treme ili nedovoljne koncentracije, uglavnom na malim greškama mi se smanji ocena,
- zato što se često dešava da budemo dekoncentrisani, da nismo dobro pročitali pitanje i nismo razumeli kako treba,
- možda trenutak izrade testove nije najprikladniji, vruće nam je, nervozni smo, uzrujani,

neprikladan pristup/motivacija:

- zato što sve naučim napamet pa onda sledeći put zaboravim,
- zato što to nije pouzdan način provere znanja; na testovima se često varu,
- zato što se više spremam za test kada znam da će biti, a posle sve zaboravim, a nešto i prepisem od druga,

Učenici su naveli vrlo iskrene i ozbiljne razloge zašto testovi ne mogu ili delimično mogu biti realan odraz njihovog znanja. Razlozi se uglavnom mogu pripisati činjenici da se testovi usredređuju na određene segmente engleskog jezika umesto na celokupno znanje, jer ima učenika koji smatraju da se bolje izražavaju usmeno nego pismeno, u kom slučaju bi im najbolje odgovara-

lo kombinovano testiranje jezičkog znanja. Mnogi ispitanici takođe pripisuju slabije rezultate emotivnim stanjima koje proces testiranja izaziva kao što su: nervosa, uzrujanost, manjak koncentracije i motivacije, usled čega se učenici neretko zbune i ne pročitaju dobro uputstva. Naposletku, pojedini učenici uče kampanjski, od testa do testa, i samo za test, nakon koga kasnije sve zaborave i, povrh toga, priznaju da se katkada snalaze tako što prepisuju od drugara.

Na prethodno pitanje nadovezuje se pitanje u kojoj meri testovi podstiču učenike na ulaganje većih npora da nauče engleski jezik. Od ukupnog broja ispitanika njih 29% je odgovorilo da ih testovi motivišu u potpunosti, 49% delimično, 18% u vrlo maloj meri i 4% da ih ne podstiču. Naime, ako jezički testovi objektivno vrednuju rezultate uloženog truda učenika tj. verno odražavaju znanje učenika, bez obzira da li je ocena sa testa dobra ili loša, onda bi trebalo da predstavljaju snažno motivaciono sredstvo koje će uticati na povećanje motivacije ukoliko se radi o postignutom uspehu. U suprotnom, kada nema dobrog postignuća, trebalo bi da se ipak stvore uslovi za dodatni rad u problematičnim jezičkim oblastima. Međutim, neobjektivno vrednovanje rezultata uloženog npora učenika nepovoljno utiče i na dobre i na slabe učenike. Da bi se objektivno utvrdila količina asimilovane jezičke građe, potrebno je da testovi budu pouzdani merni instrumenti koji će biti stručno sastavljeni od strane nastavnika.

Upitani da li se na časovima engleskog jezika posebno pripremaju za najavljenе testove 50% ispitanih učenika na nivou A2 je reklo da se često priprema, 28% ponekad, 12% retko i 10% nikad. Posebne pripreme mogu da budu jak motivacioni faktor, jer učenike usmeravaju ka tome šta i u kojoj meri će se testirati i otuda im daju dozu sigurnosti i podsticaja da se ciljano pripreme za jezičko testiranje.

Interesovalo nas je da li su učenici položili neki međunarodno priznati ispit iz engleskog jezika, kao što su Cambridge Young Learners English (*YLE*), Key English Test (*KET*, nivo A2), Preliminary English Test (*PET*, nivo B1), First Certificate in English (*FCE*, nivo B2), i sl. i ako jesu koji. Ukupno 16 učenika (6%) izjavilo je da je položilo pojedine kembričke ispite, od kojih su 9 položili *FCE*, 2 su položili *PET* i *FCE*, 3 *PET*, 1 *YLE*, *KET* i *PET*, i 1 *YLE* i *PET*, a tri učenika treba da polažu *FCE*. Zanimljivo je da je većina ispita koje su učenici položili iznad nivoa A2. Iako nije veliki procenat učenika koji su stekli međunarodne jezičke kvalifikacije, ta činjenica ipak govori u prilog tome da su roditelji itekako svesni značaja engleskog jezika u svetu i, čisto sa pragmatičke tačke gledišta, praktične koristi koju

međunarodne jezičke diplome donose. Sasvim je sigurno da velikog u dela u tom usmeravanju ka sticanju priznatih jezičkih sertifikata imaju i nastavnici, jer je 80% anketiranih učenika reklo da su čuli za njih, a 20% da nisu.

Nadalje, na pitanje da li su zadovoljni udžbenikom engleskog jezika, 68% učenika je potvrđno odgovorilo, 25% su delimično zadovoljni i 7% nisu. Razlozi zašto učenici nisu zadovoljni ili su delimično zadovoljni jesu sledeće prirode:

- pa zato što je kao slikovnica, a gramatika je bolje objašnjena tek na kraju knjige, a tekstovi su ponekad vrlo dosadni i slabo se šta može naučiti iz njih,
- zato što mnoge stvari nisu dovoljno objašnjene,
- ponekad smatram da su tekstovi teški jer ima nepoznatih reči u njima, a o njihovom prevodu ni traga; sve ostalo je u redu,
- treba da ima više tekstova prilagođenih smeru koji pohađamo,
- smatram da je udžbenik previše lak, do te mere da nam je dosadno na časovima, iako volimo učenje stranih jezika; previše se stvari u udžbenicima ponavlja iz prethodnih godina,
- smatram da je konverzacija važnija od gramatike i da udžbenike treba prilagođavati tome; takođe mislim da se gradivo nižih razreda previše ponavlja,
- prelak je za moj nivo znanja,
- zato što je sve na engleskom i nema srpskog objašnjenja za nejasne pojmove, pa samim tim ne možemo lako učiti iz njega.

Na osnovu uvida u jedan deo odgovora stiće se utisak da pojedini učenici ipak više vole deduktivan metod prezentacije gramatičkog i ostalog jezičkog gradiva pa im, stoga, u udžbenicima najviše nedostaju podrobniјa objašnjenja koja se u jednoj skraćenoj verziji mogu naći samo na kraju knjige. Pored objašnjenja koja bi voleli da imaju i na maternjem jeziku, nedostaju im i prevodi nepoznatih reči. Nadalje, udžbenici su, kao što se i dalo očekivati, za određene učenike isuviše laki pošto se mnoge stvari ponavljaju iz prethodnih školskih godina, što je zapravo i dobra stvar jer pružaju mogućnost da pojedini učenici konsoliduju svoje znanje i bolje nauče ono što je ranije propušteno ili slabije savladano. Nasuprot njima, postoje i oni kojima je udžbenik težak jer su teški tekstovi i manjkaju objašnjenja. Međutim, ne sumnjamo u činjenicu da nastavnici, u zavisnosti od potreba učenika, stilova učenja kao i raspoloživog vremena, daju objašnjenja induktivnim i deduktivnim postupkom.

S obzirom na obimno gradivo, obaveze redovnog obnavljanja gradiva i vrednovanja znanja učenika, potreban je i odgovarajući fond časova da bi se svi elementi realizovali. Međutim, prema odgovorima učenika na po-

slednje pitanje koje se odnosilo na to da li bi trebalo da imaju više časova engleskog nedeljno, 49% ispitanog uzorka je reklo da treba, a 51% je negativno odgovorilo. Zabeležen je i komentar jednog učenika koji je izjavio da bi trebalo da se održava dopunska nastava za lošije učenike. Imajući u vidu činjenicu da 64% učenika uči engleski jezik samo u školi, bilo bi veoma korisno organizovati dopunsku nastavu za učenike koji imaju problema sa praćenjem nastave i kojima bi dopunska pomoć bila od velike koristi, na isti način kao što bi dodatna nastava u vidu obogaćivanja znanja bila od značaja za učenike koji dobro vladaju jezikom i pokazuju dodatni interes za njegovo usavršavanje. Naravno, to je organizaciona stvar škole, jer bi nastavnike trebalo dodatno motivisati i vrednovati za ovakav vid nastave koji uvek daje rezultate.

#### *5.4.2. Upitnik za učenike na nivou B1*

Gramatički test B1 i, uz to, anketu radilo je ukupno 175 učenika. Anketu je, kao što je rečeno u Odeljku 5.4.1, bila potpuno anonimna, a tekst upitnika se nalazi u Dodatku 4.

Učenici u ovom uzorku bili su uzrasta 16-18 godina, a engleski kao prvi strani jezik su učili u proseku 6,6 godina. Upitani da li su, osim u školi, engleski jezik učili i na drugom mestu i gde ili na koji način konkretno, 2% anketiranih učenika je izjavilo da ga uči preko televizijskih programa, čitanjem knjiga na engleskom jeziku, kroz razgovor na engleskom s roditeljima i sporadičnim pohađanjem letnjih škola u anglofonim zemljama. Svega 5% ispitanika uzima privatne časove, a 18% pohađa neku privatnu školu stranih jezika. Najveći procenat ispitanika, 75%, usmeren je isključivo na redovnu školsku nastavu koja im na valjan način zadovoljava njihove jezičke potrebe.

Oko 6% ispitanog uzorka boravilo je u nekoj zemlji engleskog govornog područja, bilo radi života u njima, pohađanja letnjih škola ili organizovane posete. Tako je najviše ispitanika boravilo u Velikoj Britaniji u trajanju od 7 dana do 3 nedelje, a nekoliko je boravilo u S.A.D. i u Kanadi u trajanju od 10 dana do 3 meseca, a jedan ispitanik je čak živeo 7 godina u S.A.D. Da su ekonomske prilike u zemlji drugačije verovatno bi ovaj procenat bio mnogo veći jer je kod dece uvek prisutna jaka težnja da se, makar i nakratko, integrišu u kulturu ciljnog jezika i postanu slični njegovim govornicima. Čak iako nisu u mogućnosti da se doslovno integrišu, sama integrativna

orientisanost pojačava nivo motivacije učenika, a samim tim utiče i na rezultate učenja stranog jezika (Dörnyei 2003).

I roditeljska motivacija može da bude jedan od faktora koji utiču na uspeh učenika u učenju stranog jezika pa je ustanovljeno da kod 16% učenika oba roditelja vladaju engleskim jezikom, kod 26% se jedan od roditelja služi engleskim, dok kod 58% ispitanika roditelji ne vladaju engleskim jezikom. Ovaj podatak od 58% ne znači, naravno, da roditelji ne motivišu učenike da nauče jezik, već će učenici samo biti više uskraćeni za mogućnost dodatnog vežbanja s roditeljima s ciljem obogaćivanja znanja ili pružanja pomoći oko problematičnih nastavnih jedinica.

Naredna tri pitanja ticala su se učeničke samoprocene znanja engleskog jezika i gramatike engleskog jezika, kao i dobijene ocene na kraju školske godine. Želeli smo da utvrdimo u kojoj meri postoji međusobna povezanost navedenih varijabli i rezultata na gramatičkom testu. U nastavku teksta dajemo prikaz učeničkih odgovora na sva tri postavljena pitanja kao i rezultate sa gramatičkog testa.

*peto pitanje:* samoprocena znanja engleskog jezika

*šesto pitanje:* samoprocena gramatičkog znanja

*sedmo pitanje:* ocena iz engleskog jezika

(kod samoprocena su ponuđene opcije bile: dobro, osrednje i slabo)

	5. PITANJE	6. PITANJE	7. PITANJE	POENI NA TESTU
1.	osrednje	slabo	3	20
2.	dobro	osrednje	5	17
3.	slabo	osrednje	3	16
4.	osrednje	slabo	4	25
5.	osrednje	slabo	4	15
6.	slabo	slabo	4	7
7.	slabo	slabo	2	6
8.	slabo	slabo	3	18
9.	dobro	osrednje	4	16
10.	dobro	slabo	4	23
11.	osrednje	osrednje	4	28
12.	osrednje	osrednje	4	18
13.	dobro	osrednje	4	24
14.	osrednje	slabo	3	12
15.	osrednje	slabo	2	2
16.	osrednje	dobro	4	13
17.	dobro	osrednje	4	17
18.	slabo	slabo	2	10

19.	osrednje	osrednje	3	14
20.	osrednje	osrednje	5	15
21.	dobro	dobro	5	30
22.	osrednje	slabo	3	14
23.	slabo	slabo	2	5
24.	osrednje	osrednje	5	20
25.	osrednje	osrednje	4	14
26.	dobro	osrednje	5	20
27.	slabo	slabo	2	8
28.	slabo	slabo	5	20
29.	osrednje	slabo	3	17
30.	dobro	osrednje	4	20
31.	slabo	slabo	3	12
32.	slabo	slabo	5	2
33.	slabo	slabo	4	6
34.	slabo	slabo	4	8
35.	dobro	slabo	4	16
36.	slabo	slabo	2	11
37.	dobro	dobro	5	27
38.	osrednje	osrednje	4	23

Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru

---

39.	dobro	dobro	5	25
40.	slabo	slabo	3	12
41.	slabo	slabo	5	18
42.	dobro	slabo	4	20
43.	osrednje	dobro	5	26
44.	osrednje	slabo	3	17
45.	osrednje	slabo	3	16
46.	dobro	dobro	5	22
47.	dobro	osrednje	4	19
48.	slabo	slabo	3	10
49.	osrednje	slabo	4	12
50.	osrednje	osrednje	4	19
51.	osrednje	osrednje	5	21
52.	dobro	dobro	5	26
53.	osrednje	slabo	3	11
54.	osrednje	osrednje	3	17
55.	slabo	slabo	3	18
56.	slabo	slabo	3	16
57.	slabo	slabo	3	13
58.	osrednje	osrednje	4	18
59.	osrednje	osrednje	5	21
60.	dobro	dobro	5	33
61.	osrednje	osrednje	5	14
62.	slabo	slabo	4	9
63.	slabo	slabo	4	6
64.	slabo	osrednje	3	4
65.	slabo	slabo	2	5
66.	osrednje	osrednje	4	13
67.	osrednje	slabo	4	14
68.	osrednje	osrednje	5	10
69.	slabo	slabo	4	12
70.	osrednje	osrednje	5	21
71.	dobro	dobro	5	26
72.	osrednje	slabo	3	11
73.	osrednje	osrednje	3	12
74.	dobro	osrednje	5	24
75.	osrednje	osrednje	4	27
76.	slabo	slabo	5	8
77.	osrednje	slabo	4	23
78.	slabo	slabo	5	23
79.	slabo	slabo	4	12
80.	osrednje	osrednje	5	18
81.	osrednje	osrednje	4	12
82.	osrednje	osrednje	5	26
83.	osrednje	osrednje	3	21

84.	dobro	dobro	5	25
85.	osrednje	osrednje	5	27
86.	dobro	osrednje	5	23
87.	dobro	dobro	5	30
88.	osrednje	osrednje	4	10
89.	dobro	osrednje	5	27
90.	osrednje	osrednje	4	20
91.	osrednje	osrednje	4	17
92.	dobro	osrednje	5	22
93.	osrednje	osrednje	4	16
94.	dobro	dobro	5	26
95.	dobro	dobro	5	21
96.	dobro	osrednje	5	29
97.	osrednje	osrednje	4	25
98.	osrednje	slabo	3	13
99.	dobro	dobro	5	26
100.	osrednje	slabo	4	23
101.	dobro	osrednje	4	21
102.	dobro	osrednje	4	17
103.	osrednje	slabo	5	25
104.	osrednje	osrednje	4	25
105.	slabo	slabo	4	11
106.	dobro	osrednje	5	25
107.	osrednje	osrednje	4	14
108.	dobro	dobro	5	24
109.	dobro	dobro	4	16
110.	dobro	osrednje	5	18
111.	osrednje	slabo	4	9
112.	osrednje	osrednje	4	19
113.	osrednje	osrednje	5	20
114.	dobro	osrednje	4	17
115.	dobro	dobro	5	28
116.	dobro	dobro	5	28
117.	dobro	osrednje	4	26
118.	dobro	dobro	5	28
119.	dobro	osrednje	5	21
120.	osrednje	osrednje	5	16
121.	dobro	dobro	5	25
122.	dobro	osrednje	5	28
123.	osrednje	osrednje	4	21
124.	osrednje	dobro	4	16
125.	osrednje	slabo	4	11
126.	dobro	dobro	5	30
127.	osrednje	osrednje	5	16
128.	dobro	osrednje	4	23

129.	dobro	osrednje	5	32	153.	dobro	osrednje	5	25
130.	dobro	dobro	4	31	154.	osrednje	osrednje	4	26
131.	osrednje	slabo	3	17	155.	osrednje	osrednje	5	26
132.	dobro	dobro	4	23	156.	dobro	dobro	5	26
133.	osrednje	slabo	3	11	157.	osrednje	slabo	4	19
134.	slabo	slabo	2	8	158.	dobro	dobro	5	28
135.	osrednje	osrednje	3	16	159.	osrednje	osrednje	4	26
136.	dobro	dobro	5	31	160.	slabo	slabo	2	12
137.	osrednje	osrednje	5	28	161.	dobro	osrednje	5	28
138.	osrednje	osrednje	4	15	162.	slabo	slabo	3	12
139.	dobro	osrednje	4	23	163.	slabo	slabo	2	5
140.	osrednje	osrednje	4	19	164.	dobro	osrednje	5	12
141.	dobro	osrednje	3	24	165.	osrednje	osrednje	3	9
142.	osrednje	osrednje	3	22	166.	osrednje	osrednje	4	13
143.	osrednje	osrednje	4	18	167.	dobro	slabo	3	15
144.	dobro	dobro	5	29	168.	dobro	osrednje	5	27
145.	slabo	osrednje	5	22	169.	osrednje	osrednje	4	25
146.	dobro	osrednje	4	26	170.	osrednje	osrednje	4	27
147.	osrednje	osrednje	3	23	171.	dobro	osrednje	5	24
148.	dobro	osrednje	5	26	172.	osrednje	osrednje	5	16
149.	dobro	osrednje	5	30	173.	osrednje	osrednje	3	16
150.	dobro	osrednje	4	13	174.	osrednje	osrednje	4	18
151.	dobro	dobro	5	13	175.	osrednje	osrednje	3	27
152.	osrednje	osrednje	5	29					

Tabela 4: Prikaz učeničke samoprocene znanja engleskog jezika, gramatičkog znanja, ocena iz engleskog jezika i rezultata sa gramatičkog testa B1

Na svim ispitivanim nivoima kvantifikovani su odgovori učenika do deljivanjem odgovarajućih vrednosti i potom je izračunat Pearsonov koeficijent korelaciјe. Tako je ustanovljeno da između svih ispitivanih varijabli postoji značajna stvarna povezanost, tj. koeficijent korelaciјe između učeničke samoprocene jezika i rezultata gramatičkog testa B1 iznosi  $r=0,64$ , zatim između samoprocene znanja gramatike i rezultata testa koeficijent je  $r=0,61$ , a između školske ocene na kraju školske godine i rezultata gramatičkog testa B1 koeficijent iznosi  $r=0,59$ . Izračunati koeficijenti ukazuju da za nijansu postoji veća povezanost između toga kako su učenici ocenili svoje znanje engleskog jezika i rezultata našeg testa, međutim vrlo su male razlike između ovog i drugih navedenih koeficijenata što ide u prilog tvrdnji da gramatika može biti solidan prediktor ukupnog uspeha u učenju engleskog jezika merenog školskom ocenom i iskazanog u našem slučaju učeničkom samoprocenom. Na kraju, ustanovljena je značajna korelacija

između učeničke samoprocene jezika i školske ocene  $r=0,53$  i samoprocene gramatičkog znanja i školske ocene  $r=0,57$ .

Na pitanje koliko je važno u nastavi engleskog jezika razvijati sledeće jezičke veštine i elemente učenici su ovako odgovorili:

	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
ČITANJE	44%	53%	3%
PISANJE	43%	55%	2%
GOVOR	88%	12%	0%
SLUŠANJE	42%	49%	9%
GRAMATIKA	35%	58%	7%
VOKABULAR	60%	33%	7%
IZGOVOR	41%	46%	13%

Tabela 5: Prikaz učeničke procene važnosti jezičkih veština i elemenata

Stav učenika koji su završili nivo B1 jeste da je govor najvažnija jezička veština, što potvrđuje 88% anketiranih učenika. Drugo mesto zauzima vokabular sa 60%, pa čitanje sa 44%, pisanje 43%, slušanje 42%, izgovor 41% i na poslednjem mestu gramatika sa 35% učenika koji smatraju da su ovi aspekti izuzetno važni. U odnosu na odgovore učenika koji su završili nivo A2 nema većih oscilacija po stepenu izuzetnog značaja osim u slučaju gramatike gde na nivou B1 10% manje učenika smatra da je gramatika izuzetno važna. Ali zato najveći procenat ispitanika, 58%, smatra da je gramatika važna u procesu učenja engleskog jezika i potom po stepenu važnosti slede pisanje 55%, čitanje 53%, slušanje 49%, izgovor 46%, vokabular 33% i govor 12%. Učenici su apsolutno svesni značaja svih jezičkih veština i elemenata i činjenice da svi aspekti u sprezi doprinose potpunom ovladavanju engleskim jezikom.

Naredno pitanje odnosilo se na stepen učestalosti izrade testova u toku školske godine pa je 81% učenika izjavilo da često rade testove, a 19% ponekad. Ovaj procenat je pokazatelj značaja vrednovanja znanja učenika koje se, evidentno, kontinuirano sprovodi.

Na pitanje da li smatraju da su testovi jezičkog znanja realan odraz ili pokazatelj njihovog znanja engleskog jezika u datom trenutku, 53% ispitane učeničke populacije je odgovorilo delimično, 25% negativno i 22% pozitivno. Ukoliko je odgovor na dato pitanje bio NE ili DELIMIČNO od učenika se tražilo da navedu razlog zašto zastupaju takav stav, pa u nastav-

ku dajemo prikaz najčešćih odgovora učenika koji su, kao i u slučaju analize ankete na nivou A2, grupisane u tri grupe:

nepotpunost/neadekvatnost testa:

- ne možeš da pokažeš sve svoje znanje,
- testovi nisu realan pokazatelj znanja jer se neko bolje snalazi u usmenoj komunikaciji,
- zato što engleski jezik obuhvata i neke stvari koje se ne mogu proveriti putem testa,
- jer se ne ocenjuje samo znanje engleskog već i sadržine tekstova iz udžbenika,
- pomoću testova se meri samo naše teoretsko znanje, ali ako neko zna teoriju ne mora da znači da zna pravilno da govori jezik,
- znanje engleskog jezika ne može se kvalitetno utvrditi na osnovu jednog testa koji ne može da obuhvati sve bitne elemente engleskog jezika,
- ne procenjuju realno stanje, često se dogodi da oni koji ne znaju baš dobro engleski dobiju dobre ocene,
- testovi nikad ne mogu da obuhvate sve gradivo, znanje iz svih delova a posebno ne vokabular, konverzaciju, izgovor,
- puno gradiva se testira za malo vremena i dosta su teški zadaci,
- testovi nisu realan odraz znanja zbog tekstova iz udžbenika koje moramo naučiti skoro napamet da bismo odgovorili na pitanja,

nepovoljne okolnosti:

- kada ja nešto nepravilno napišem to se ocenjuje kao netačno, a u razgovoru to нико ne bi primetio,
- trema me hvata i opada mi koncentracija,
- nekada to zavisi od našeg raspoloženja i spremnosti za rad u datom trenutku,
- zato što uvek više znam nego što to pokažem na testu,
- zbog pritiska i nervoze ne mogu da pokažem sve što znam,
- možda nam je opala koncentracija zbog mnogobrojnih obaveza tog dana u školi, možda smo imali druge kontrolne, odgovaranja,
- nekada nemam dovoljno koncentracije i ne pročitam dovoljno dobro zadatak,
- zato što se opteretimo ocenom i nismo u stanju da pokažemo svoje realno znanje,

neprikladan pristup/motivacija:

- zato što se ne trudim dovoljno, slabo znam gramatiku, sve radim po sluhu i osećaju i uglavnom bude dobro, ali ne uvek; a još da vežbam gramatiku gde bi mi kraj bio!,
- smatram da ne učim koliko bi trebalo pre testa i nisam dovoljno skoncentrisan na časovima,
- jer se, bez obzira na broj godina provedenih učeći jezik, neke stvari mogu zaboraviti,

- pa realno, kada jednu temu radimo dva meseca i onda imamo test svi (većina) dobro znaju, ali se to zaboravi nakon nekog vremena i nisam baš sigurna da sam to za stalno naučila,
- nekada je test mnogo teži od onoga što smo vežbali i spominju se reči i izrazi koje nismo učili,
- možemo neke stvari naučiti napamet, dobro uraditi test i posle zaboraviti.

Učenici, kao i uvek, vrlo zdravorazumski rezonuju i bez okolišanja navode razloge zbog kojih testovi ne mogu u potpunosti biti realan pokazatelj njihovog znanja. Tako, po njihovom mišljenju, testovi ne mogu da obuhvate celokupno ispredavano gradivo, kao ni bitne elemente poput izgovora ili konverzacije. Isto tako, uvek ima učenika koji se bolje snalaze u usmenoj komunikaciji, pa na testu ne mogu da pokažu svoje realno znanje, a neretko im izradu testova dodatno otežava činjenica što tekstove iz udžbenika moraju vrlo dobro da nauče jer se testira njihova sadržina. U vezi sa ovom poslednjom konstatacijom učenika, bitno je naglasiti da je ova vrsta testiranja opravdana jedino ako se testira memorija a ne sama veština razumevanja pročitanog teksta koja se, inače, proverava drugačijom tehnikom. Nadalje, na sveukupni učinak na testu utiču i određeni psihološki faktori kao što su stres, nervozna, nedostatak koncentracije zbog treme ili mnogo brojnih obaveza u danu kada se daje test, (ne)raspoloženje i (ne)spremnost za rad u datom trenutku i sl. Povrh toga, pojedini učenici sasvim spremno priznaju da se ne trude dovoljno i stoga sve rade po osećaju, da nisu skoncentrisani na časovima, da uglavnom uče za test nakon kojeg sve zaborave i sl. U svakom slučaju, učenici su svesni činjenice da bi stanje stvari sigurno bilo drugačije da ne uče kampanjski.

Upitani da li testovi deluju na njih podsticajno u smislu ulaganja većeg truda da nauče jezik, 17% od ukupnog broja ispitanika je odgovorilo da ih motivišu u potpunosti, 55% delimično, 19% u vrlo maloj meri i 9% tvrdi da ih ne podstiču. Ukoliko objektivno vrednuju jezičko znanje i ne predstavljaju stresno iskustvo za učenike onda testovi mogu da budu jako motivaciono sredstvo.

Na pitanje da li se na časovima engleskog jezika posebno pripremaju za najavljenе testove, 41% ispitanika je odgovorilo da se pripremaju često, 37% ponekad, 17% retko i 5% nikad. Osim što ovaj podatak govori o ozbiljnном приступу наставника према настави и уčеницима, чинjenica да се ученici unapred ciljano pripremaju за писмену проверу зnanja може motivaciono

da deluje na učenike i umanji uvek prisutan element tenzije koji svaka provera nosi sa sobom.

S obzirom da smo želeli da ustanovimo da li su učenici upoznati sa trendovima u oblasti učenja i testiranja stranih jezika i da li postoji razvijena svest o značaju međunarodno priznatih ispita, učenicima smo postavili pitanje da li su položili neki međunarodno priznati ispit i koji; ukupno 9 učenika (5%) je položilo pojedine međunarodno priznate ispite, od kojih je 4 učenika položilo *FCE*, 1 *PET* i *FCE*, 1 *PET*, *FCE* i *CAE*, 1 *FCE* i *CAE*, 1 *CAE*, 1 *TOEFL* (Test of English as a Foreign Language), američki ispit. Četiri učenika tek treba da polažu *FCE*, a 1 *IELTS* (International English Language Testing System), britansko-australijski ispit. Svi ispitni osim *PET*-a su iznad nivoa B1, dok *PET* odgovara nivou B1. A na pitanje da li su čuli za međunarodno priznate ispite 86% učenika je potvrdilo da su čuli za njih, a 14% da nisu. Sve u svemu, ovaj podatak je indikativan i potvrda je dobre informisanosti, a i razvijene svesti kod pojedinih učenika o njihovom značaju.

Što se tiče izbora udžbenika po kojima su učenici pohađali nivo B1, 59% učenika je odgovorilo da su zadovoljni udžbenikom, 15% da nisu i 26% učenika da su delimično zadovoljni. A razlozi zašto učenici nisu zadovoljni ili su delimično zadovoljni bili su:

- preobiman je i ima puno vežbi koje su ponekad teške a i dosadne,
- ima vrlo malo tekstova vezano za moju struku,
- volela bih da ima zanimljivijih lekcija o gradovima, običajima britanskog naroda, zanimljivostima,
- u svakom „modulu” nas čekaju isti zadaci,
- tekstovi su glupi i nema dovoljno gramatičkih objašnjenja,
- lekcije su suvoparne i dosadne i iz godine u godinu se ponavljaju,
- više bih voleo domaće udžbenike,
- trebalo bi da ima više konkretnih tekstova i korisnih stvari koje će nam pomoći u nekim svakodnevnim situacijama,
- zato što nema puno tekstova prilagođenih našem uzrastu a i prečesto se ponavljaju iste stvari,
- sve je na engleskom, mogla bi bar gramatika biti na srpskom.

Kao što to obično biva, ima učenika kojima su udžbenici teški, preobimni i dosadni, i onih kojima se udžbenici dopadaju. Glavne zamerke upućene su na račun tekstova koji bi, po njihovom mišljenju, mogli biti konkretniji, zanimljiviji u smislu da više obiluju informacijama o britanskoj društvenoj i kulturnoj istoriji i običajima, potom da više budu prilagođeni

njihovom uzrastu i obrazovnoj orientaciji. Pojedinim učenicima, naviklim na deduktivni metod prezentacije gramatičke građe, nedostaju gramatička objašnjenja koja bi mogla biti na maternjem jeziku. I pored primedbi učenika, ne može se poreći činjenica da je nastava engleskog jezika mnogo savremenija danas nego što je bila prethodnih godina, jer se unose novine, od kojih je jedna to što se radi po međunarodnim udžbenicima nivelisanim po jezičkim nivoima. A udžbenici po kojima naši nastavnici i učenici rade osnovna su alatka rada mnogih nastavnika i učenika širom Evrope i sveta.

Na poslednje pitanje koje se odnosilo na to da li bi trebalo da imaju više časova engleskog jezika 37% učenika je odgovorilo da treba, a 63% da ne treba. Iako pojedini smerovi imaju dovoljan, a neki nedovoljan fond časova da bi se planom i programom obradilo celokupno nastavno gradivo, ipak većina učenika smatra da ne bi trebalo da imaju više časova.

#### *5.4.3. Upitnik za učenike na nivou B2*

Anketu na nivou B2 radilo je ukupno 164 učenika. Učenici su ozbiljno shvatili ovaj zadatak i u odgovorima su bili vrlo konkretni i temeljni. Bili su uzrasta 17-18 godina, a engleski kao prvi strani jezik učili su u proseku 7 godina. Najveći procenat anketiranih učenika, 68%, engleski jezik uči isključivo u školi, 23% pohađa i neku privatnu školu stranih jezika, a 9% učenika uzima privatne časove.

Ukupno 16 učenika, oko 10%, boravilo je u nekoj od zemalja engleskog govornog područja. Najviše ispitanika, 6%, boravilo je u Velikoj Britaniji u trajanju od 10 dana do 6 nedelja, potom 2% u S.A.D. u trajanju od mesec dana do 10 meseci, u Australiji je jedan učenik boravio mesec dana, a jedan učenik je živeo u Kanadi 12 godina. Svrha poseta bili su pohadanje letnjih škola radi usavršavanja znanja, organizovane posete prijateljima ili rodbini, kao i život u anglofonoj zemlji, u slučaju jednog učenika. Svaki odlazak u anglofonu zemlju bez obzira na povod izvanredna je prilika za učenike da primene stečeno znanje u prirodnom okruženju, svakodnevnim životnim situacijama, a ujedno i podsticaj da još bolje i više nastave sa učenjem jezika koje će im se višestruko isplatiti u budućnosti.

Budući da i roditeljska motivacija dodatno može da utiče na uspeh učenika u učenju stranih jezika nađeno je da se kod 22% učenika oba roditelja služe engleskim jezikom, kod 26% ispitate populacije samo jedan roditelj vlada engleskim jezikom, a kod 52% učenika roditelji ne vladaju

engleskim. Ovaj potonji podatak svakako ne znači da će učenicima manjati motivacija, ali verovatno će im nedostajati pomoć oko kompleksnijih nastavnih jedinica koju bi dakle imali da im makar jedan roditelj vlada jezikom. Međutim, učenici to u određenom broju slučajeva kompenzuju privatnim časovima ili pohađenjem privatne škole stranih jezika.

Sledeća tri pitanja ispitivala su stepen povezanosti učeničke samoprocene znanja engleskog jezika, gramatike engleskog jezika, dobijene ocene na kraju školske godine i osvojenih poena na gramatičkom testu B2. U nastavku sledi prikaz učeničkih odgovora na sva tri pitanja kao i rezultati sa testa:

*peto pitanje:* samoprocena znanja engleskog jezika

*šesto pitanje:* samoprocena gramatičkog znanja

*sedmo pitanje:* ocena iz engleskog jezika

(kod samoprocena su ponuđene opcije bile: dobro, osrednje i slabo)

	5. PITANJE	6. PITANJE	7. PITANJE	POENI NA TESTU
1.	dobro	osrednje	5	18
2.	dobro	osrednje	4	14
3.	dobro	dobro	5	20
4.	osrednje	slabo	3	12
5.	osrednje	slabo	3	11
6.	osrednje	slabo	3	10
7.	osrednje	osrednje	2	14
8.	osrednje	slabo	4	17
9.	osrednje	osrednje	3	8
10.	slabo	slabo	2	10
11.	dobro	osrednje	5	14
12.	dobro	dobro	5	25
13.	dobro	dobro	5	26
14.	dobro	dobro	5	28
15.	dobro	osrednje	4	21
16.	osrednje	osrednje	5	12
17.	dobro	osrednje	5	11
18.	dobro	osrednje	5	25
19.	osrednje	slabo	2	11
20.	osrednje	osrednje	5	20
21.	osrednje	osrednje	5	20
22.	osrednje	osrednje	3	19
23.	osrednje	slabo	2	14

24.	dobro	osrednje	5	21
25.	slabo	slabo	2	8
26.	osrednje	slabo	3	9
27.	dobro	osrednje	4	16
28.	slabo	osrednje	3	6
29.	osrednje	slabo	4	13
30.	dobro	dobro	5	28
31.	osrednje	dobro	5	22
32.	slabo	slabo	4	10
33.	osrednje	slabo	3	6
34.	osrednje	osrednje	5	13
35.	dobro	dobro	5	26
36.	dobro	osrednje	5	24
37.	dobro	dobro	5	15
38.	dobro	dobro	5	28
39.	dobro	osrednje	4	25
40.	slabo	slabo	3	6
41.	osrednje	osrednje	3	5
42.	osrednje	slabo	4	15
43.	osrednje	osrednje	4	9
44.	slabo	slabo	3	12
45.	osrednje	osrednje	4	16
46.	osrednje	osrednje	5	24
47.	osrednje	osrednje	5	25
48.	dobro	dobro	5	22

Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru

49.	osrednje	slabo	4	15
50.	osrednje	osrednje	3	17
51.	osrednje	osrednje	4	11
52.	osrednje	slabo	3	17
53.	osrednje	osrednje	5	16
54.	osrednje	slabo	3	16
55.	osrednje	osrednje	5	23
56.	osrednje	osrednje	5	27
57.	dobro	osrednje	4	14
58.	osrednje	osrednje	4	17
59.	osrednje	slabo	3	18
60.	dobro	dobro	5	22
61.	dobro	osrednje	4	13
62.	osrednje	slabo	5	12
63.	osrednje	slabo	4	19
64.	dobro	osrednje	5	12
65.	dobro	slabo	4	20
66.	dobro	dobro	5	20
67.	dobro	dobro	5	26
68.	dobro	osrednje	5	30
69.	osrednje	slabo	5	23
70.	dobro	osrednje	5	21
71.	dobro	dobro	5	23
72.	dobro	dobro	5	15
73.	dobro	dobro	5	17
74.	dobro	osrednje	5	20
75.	slabo	slabo	3	10
76.	osrednje	osrednje	5	14
77.	dobro	osrednje	5	20
78.	dobro	dobro	5	28
79.	slabo	dobro	5	14
80.	dobro	dobro	5	16
81.	slabo	slabo	3	14
82.	osrednje	osrednje	4	17
83.	dobro	osrednje	4	17
84.	osrednje	osrednje	4	15
85.	dobro	osrednje	5	24
86.	osrednje	osrednje	3	11
87.	dobro	osrednje	5	23
88.	osrednje	osrednje	3	13

89.	dobro	dobro	5	28
90.	dobro	dobro	4	23
91.	dobro	osrednje	5	24
92.	dobro	osrednje	5	21
93.	osrednje	slabo	3	9
94.	osrednje	slabo	5	11
95.	slabo	slabo	2	12
96.	dobro	osrednje	5	25
97.	dobro	osrednje	5	20
98.	slabo	slabo	3	21
99.	dobro	osrednje	5	22
100.	osrednje	slabo	3	19
101.	dobro	osrednje	5	23
102.	dobro	dobro	5	34
103.	dobro	dobro	5	18
104.	dobro	osrednje	5	15
105.	dobro	osrednje	5	14
106.	dobro	dobro	5	28
107.	dobro	dobro	5	26
108.	osrednje	osrednje	3	22
109.	dobro	osrednje	5	19
110.	dobro	dobro	4	19
111.	dobro	dobro	5	31
112.	dobro	dobro	5	27
113.	osrednje	slabo	4	21
114.	osrednje	osrednje	5	5
115.	osrednje	dobro	5	11
116.	dobro	dobro	5	33
117.	osrednje	osrednje	5	12
118.	osrednje	slabo	5	12
119.	dobro	dobro	5	19
120.	dobro	dobro	5	20
121.	osrednje	osrednje	4	9
122.	slabo	slabo	5	11
123.	slabo	slabo	4	7
124.	osrednje	slabo	5	17
125.	osrednje	slabo	5	9
126.	osrednje	osrednje	5	11
127.	osrednje	slabo	5	10
128.	dobro	dobro	5	29

129.	osrednje	osrednje	5	22		147.	osrednje	osrednje	5	13
130.	slabo	slabo	5	14		148.	slabo	slabo	4	9
131.	slabo	slabo	5	25		149.	slabo	slabo	3	9
132.	osrednje	slabo	4	7		150.	osrednje	osrednje	5	17
133.	osrednje	osrednje	5	11		151.	osrednje	osrednje	5	15
134.	osrednje	osrednje	4	2		152.	dobro	dobro	5	23
135.	dobro	osrednje	5	23		153.	osrednje	slabo	4	15
136.	slabo	slabo	3	9		154.	osrednje	osrednje	3	6
137.	dobro	dobro	5	23		155.	osrednje	osrednje	5	23
138.	osrednje	osrednje	5	17		156.	osrednje	osrednje	3	8
139.	dobro	osrednje	5	28		157.	dobro	osrednje	5	21
140.	dobro	osrednje	4	17		158.	dobro	osrednje	5	27
141.	dobro	osrednje	5	15		159.	osrednje	osrednje	5	21
142.	osrednje	osrednje	5	13		160.	osrednje	osrednje	5	24
143.	osrednje	osrednje	3	12		161.	dobro	osrednje	5	17
144.	dobro	dobro	5	21		162.	osrednje	osrednje	3	9
145.	slabo	slabo	5	10		163.	dobro	dobro	5	24
146.	osrednje	slabo	4	10		164.	dobro	dobro	4	15

Tabela 6: Prikaz učeničke samoprocene znanja engleskog jezika, gramatičkog znanja, ocena iz engleskog jezika i rezultata sa gramatičkog testa B2

Kao i na prethodna dva nivoa, odgovori učenika su kvantifikovani dodeljivanjem odgovarajućih vrednosti, nakon čega je izračunat Pearsonov koeficijent korelaciјe. Utvrđeno je da između svih ispitivanih varijabli postoji značajna stvarna povezanost. Preciznije, koeficijent korelaciјe između učeničke samoprocene jezika i rezultata gramatičkog testa B2 iznosi  $r=0,59$ , zatim između samoprocene znanja gramatike i rezultata testa koeficijent je  $r=0,54$ , a između školske ocene na kraju školske godine i rezultata gramatičkog testa B2 koeficijent iznosi  $r=0,52$ . Ovi koeficijenti ukazuju da malo veća povezanost postoji između toga kako su učenici ocenili svoje znanje engleskog jezika i rezultata našeg testa, ali nisu značajno manji ni ostali izračunati koeficijenti, što samo ide u prilog tvrdnji da su učenici u principu objektivno ocenili svoje znanje jezika i gramatike, s jedne strane, kao i da sama gramatika može da bude dobar prediktor ukupnog uspeha u učenju engleskog jezika, vrednovanog školskom ocenom i izraženog učeničkom samoprocenom, s druge strane. Konačno, utvrđena je korelacija između učeničke samoprocene jezika i školske ocene  $r=0,52$  i samoprocene gramatičkog znanja i školske ocene  $r=0,52$ . Dakle, uvek postoji malo veće

podudaranje između toga kako su učenici ocenili svoje znanje jezika i gramatike i rezultata gramatičkog testa nego između prethodno navedenih samoprocena i školske ocene.

Upitani potom da po sopstvenom nahođenju procene važnost razvijanja sledećih jezičkih veština i elemenata, učenici su odgovorili na sledeći način:

	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
ČITANJE	39%	57%	4%
PISANJE	41%	57%	2%
GOVOR	89%	11%	0%
SLUŠANJE	50%	40%	10%
GRAMATIKA	40%	56%	4%
VOKABULAR	67%	32%	1%
IZGOVOR	43%	50%	7%

Tabela 7: Prikaz učeničke procene važnosti jezičkih veština i elemenata

Kao i na prethodna dva nivoa, i na nivou B2 učenici su odgovorili da im je najvažnija jezička veština upravo govor sa 89% opredeljenih za tu veštinu, potom vokabular sa 67%, slušanje sa 50%, izgovor sa 43%, pisanje sa 41%, gramatika sa 40% i na poslednjem mestu čitanje sa 39% učenika koji su mišljenja da su ovi jezički aspekti izuzetno važni. Međutim, samo važnim aspektima po redosledu prvo mesto dele čitanje i pisanje sa 57%, potom gramatika sa 56%, izgovor sa 50%, slušanje sa 40%, vokabular sa 32% i govor sa 11%. Bilo je i učenika koji su smatrali da navedenim aspektima ne treba pridavati važnost, što 10% učenika potvrđuje za veštinu slušanja, pa izgovoru 7%, gramatici i čitanju 4%, pisanju 2% i vokabularu 1%. Sve u svemu, na svim ispitivanim nivoima nema nekih velikih odstupanja u odgovorima, što znači da kod učenika postoji svest o važnosti razvijanja svih jezičkih veština i elemenata.

Na sledeće pitanje koje se odnosilo na stepen učestalosti izrade testova u toku školske godine 75% učenika na nivou B2 je odgovorilo da testove rade često, 21% ponekad i 4% retko. Profesori, dakle, kontinuirano prate napredovanje učenika u učenju stranog jezika.

Upitani potom da li su po njihovom mišljenju jezički testovi realan odraz znanja engleskog jezika u datom trenutku, 43% učenika je odgovorilo da su delimično, 35% je odgovorilo negativno i 22% pozitivno. Učenici su

naveli razloge zašto smatraju da testovi nisu ili su delimično odraz njihovog znanja, pa u nastavku dajemo prikaz najčešćih odgovora svrstanih u tri grupe u zavisnosti od vrste razloga:

nepotpunost/neadekvatnost testa:

- jer samo poznavanje gramatike ne mora da znači da dobro govorimo jezik i snažimo se u njemu; moja mama zna perfektno gramatiku a ne zna da se snađe u komunikaciji, a ja znam gramatiku osrednje, a ide mi ☺,
- zato što se ne testira tečan govor i izgovor koji su najbitniji i treba više da se vežbaju,
- zato što ne dolaze do izražaja većina jezičkih veština,
- zato što se testovima uglavnom proverava samo poznavanje gramatike,
- zato što testovi ne obuhvataju kompletno gradivo, vokabular, izgovor, čitanje, i učenici nisu u potpunosti dobro pripremljeni za njih,
- ne može se znanje oceniti samo pismeno, uostalom učim ga da bih mogao da se sporazumevam,
- how much we know English can't and shouldn't be measured by outward rules that dictate and shape what we know, it's just a deception of perception,
- nisu data, kao u vašem testu, sva vremena već 3, a naučimo (bar ja) pred test i kako brzo zaboravimo,
- jezik treba znati koristiti u praksi a ne samo znati definicije konstruisanja rečenica,
- zato što testovi jednostavno nisu dobro sastavljeni, loše je koristiti gotove testove,

nepovoljne okolnosti:

- jer nismo dovoljno skoncentrisani i zbog pritiska zbog ocene uradimo slabije neke vežbe od realnih mogućnosti,
- zato što nam ne bude uvek rečeno šta će biti na testu,
- zavisi od doba dana kada se radi test (zora ili noć),
- zato što se na testu možemo zbuniti zbog nervoze ili brzine kojom mora da se uradi test i u nekim slučajevima možemo da pogrešimo, napišemo nešto što inače ne bismo rekli,
- u datom trenutku ne mogu da se setim odgovora, što ne znači da ne znam,
- zato što naše psihičko stanje, nemogućnost da se skoncentrišemo u datom trenutku utiče loše na efikasnost,
- jer smo engleski obično imali kao poslednji čas i zato što su testovi bili jako obimni i posle određenog vremena koncentracija jako opadne i više ništa ne znaš da rešiš,
- zato što na testovima ima jako puno vežbi koje za 45 min. tj. i manje od toga jedva uspevam da uradim i nikad nemam vremena da išta proverim, a i teže su vežbe na testu nego one koje radimo na časovima,

- zato što smo vremenski ograničeni na 45 min. ali mislim da ipak to nije opravdanje; nekad je prisutna i trema ali nekada, iskreno, neznanje, kako kad,
- zato što se opteretimo ocenom i nismo u stanju da pokažemo svoje realno znanje,

neprikladan pristup/motivacija:

- ne spremam se za testove,
- svako može da naštresa ili prepriče nakon čega se stiče utisak da je to pravo znanje učenika,
- zato što se pripremam neposredno pred test i ne znači da će mi sve ostati u sećanju,
- verovatno zato što se ne trudim dovoljno,
- zato što se češće koristim sluhom i logikom nego konkretnim učenjem i to možda nije najbolje rešenje ali uvek pomogne (mada se ponekad desi i totalni promašaj).

Po mišljenju učenika razlozi zbog kojih testovi ne mogu biti realan odraz znanja pripisuju se činjenici da se na testovima uglavnom procenjuje gramatičko znanje dok su druge jezičke veštine uglavnom zapostavljene. Osim što ne obuhvataju ostale jezičke aspekte, po njima bitnije od gramatike, učenici smatraju da nije dobro koristiti ni gotove testove već testove koje nastavnici sami sastavljaju. Uglavnom preovladava mišljenje da se znanje ne može oceniti samo pismeno već i, naravno, usmeno jer se jezik uči da bi se koristio u praksi, da bi se ljudi mogli sporazumevati. Međutim, i psihološki faktori kao što su trema, nervosa, pritisak zbog ocene i brzine kojom mora da se uradi test, nemogućnost da se učenici skoncentrišu u datom trenutku, doba dana kada se test radi (u rano jutro na prvom času ili na poslednjem času), obimnost testa i vremensko ograničenje, sve su to faktori koji utiču na učinak učenika. Pojedini učenici iskreno priznaju da su drugi faktori samo opravdanje za suštinski prisutnu situaciju, a to je neznanje. U tom kontekstu učenici i tvrde da se ne trude dovoljno, da se ne spremaju za testove, ili se spremaju neposredno pred test i za sam test, dakle uče kampanjski nakon čega sve zaborave, i da im pri tom više pomažu sluh i logika nego konkretno učenje. Dakle, kod učenika postoji svest o tome da bi rezultati sigurno bili drugačiji da imaju drugačiji, aktivniji stav prema nastavi i gradivu.

A na pitanje u kojoj meri ih testovi podstiču na ulaganje većih napora da nauče engleski jezik, 11% učenika se izjasnilo da ih motivišu u potpunosti, 45% delimično, 27% u vrlo maloj meri i 17% učenika je izjavilo da

ih ne podstiču. Testovi mogu da budu snažan pokretač koji tera učenike na akciju, delovanje pod uslovom da su sveobuhvatni i da realno i objektivno ocenjuju znanje učenika.

Naredno pitanje se ticalo učestalosti posebnih priprema učenika za najavljenе testove i 21% učenika je odgovorilo da se često priprema, 37% ponekad, 27% retko i 15% nikad. Sasvim je izvesno da mnogi faktori utiču na intenzitet priprema za testove, kao npr. raspoloživ fond časova, dinamika prelaženja nastavnog gradiva i sl., ali je sigurno da ciljana priprema umnogome umanjuje stres kod učenika i tako pomaže učenicima da sa što manje nervoze i zadrške pristupe neizbežnoj pismenoj proveri znanja.

U želji da saznamo da li kod učenika postoji svest o značaju međunarodno priznatih ispita i da li su ih položili, 25 učenika (15%) je izjavilo da su položili pojedine ispite, od kojih je jedan učenik položio PET, jedan PET i FCE, jedan učenik PET, FCE i CAE, 19 učenika je izjavilo da je položilo FCE, a tri učenika tek treba da polažu FCE i konačno tri učenika su položila FCE i CAE. Na ovo pitanje nadovezivalo se pitanje da li su učenici čuli za međunarodno priznate ispite, na koje je 94% učenika izjavilo da jeste, a 6% da nije. Ovaj podatak govori o veoma dobroj informisanosti učenika i razvijenoj svesti, kod određenih učenika koji su ih položili, o njihovom značaju.

U pogledu izbora udžbenika koji su učenici koristili na nivou B2, 67% učenika je izjavilo da su zadovoljni udžbenikom, 9% da nisu i 24% da su delimično zadovoljni. Za razloge zašto su nezadovoljni ili su delimično zadovoljni učenici su naveli sledeće:

- težak je, tekstovi su teški i dosadni,
- zato što nema rešenja zadataka i ne možemo da proverimo to što smo uradili,
- udžbenik bi mogao biti malo manje opširan i više prilagođen interesnom području tinejdžera,
- tekstovi su jako obimni, teme su komplikovane, gramatika je slabo objašnjena, urađene vežbe ne mogu da se provere a ima ih previše,
- ovi udžbenici su predviđeni za rad u manjim grupama i nastava treba tako da se održava,
- možda udžbenik sam po sebi nije loš ali način na koji mi radimo po njemu nije ispravan,
- prenaruđan je nekim nebitnim vežbama, nije loš ali uvek može da bude bolji, mada ne može se svima ni udovoljiti,
- sami udžbenici nisu problem već način na koji ih upotrebljavamo (najsvoparniji mogući),
- zato što su preopširni.

I na ovom, kao i na prethodnim nivoima, ima sličnih komentara na račun kvaliteta udžbenika, pa pojedini učenici smatraju da je preobiman, težak i dosadan, da obiluje mnogim, za njih, nepotrebnim vežbama čija rešenja ne mogu da provere. Učenici su svesni činjenice da je ovakav tip udžbenika predviđen za rad u manjim nastavnim grupama što podrazumeva i drugačiji metod rada. Takođe, pojedini učenici su primetili da udžbenici možda ne predstavljaju problem koliko način rada koji bi mogao biti malo kreativniji i dinamičniji. U svakom slučaju, više od polovine ispitanе učeničke populacije na nivou B2, 67%, zadovoljno je izborom udžbenika, pa im on sasvim sigurno odgovara po svim mogućim kriterijumima.

Konačno, na pitanje da li bi trebalo da imaju više časova engleskog jezika, 83% učenika je odgovorilo da ne treba, a 17% da treba. Iako nismo tražili da obrazlože zašto tako misle, dva učenika su dopisala komentare koje navodimo u njihovom izvornom obliku:

- četiri časa nedeljno je dovoljno ali bi bilo dobro da profesori posvete malo više pažnje tj. da malo više pomognu učenicima kojima engleski nije baš jača strana npr. da im daju neke savete kako da lakše savladaju neko gradivo i sl.,
- ne jer nije potrebno više, ali četiri časa treba bolje iskoristiti, sa više ideja i volje.

Ovi komentari upućuju na to da bi zaista bilo jako korisno uvesti dopunski i dodatni vid nastave kako bi se na adekvatan način pomoglo učenicima koji imaju problema sa savladavanjem gradiva ili iskazuju želju da znanje što više usavrše. Naposletku, nastavnici su dovoljno iskusni i energični da kreiraju redovnu nastavu tako da u potpunosti odgovara potrebama svih učenika, ne dozvoljavajući da proces učenja i podučavanja zapadne u rutinu.

#### *5.4.4. Struktura upitnika za profesore engleskog jezika*

Osim ankete koju su radili učenici, upitnik je dat i profesorima engleskog jezika kod kojih je rađeno predtestiranje i glavno testiranje. Upitnik je imao za cilj da ispita stav profesora prema nastavi i testiranju stranih jezika. Budući da se nastojala sačuvati anonimnost profesora, anketa nije sadržavala pitanja koja bi otkrila njihov identitet. (Upitnik za profesore je u celosti dat u Dodatku 10)

Anketu su radila 22 profesora engleskog jezika i književnosti sa slijednim radnim iskustvom, što se može videti iz priložene tabele. Razgovori

vođeni sa profesorima, od kojih su pojedini imali zavidno radno iskustvo, bili su zaista dragoceni. Sledi prikaz odgovora na 1. pitanje:

radno iskustvo (godina)	33	28	25	17	16	14	14	13	11	10	10	9	9	8	7	6	5	5	4	4	4	3
-------------------------------	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Pitanje 1. Koliko godina radnog iskustva imate?

Na drugo pitanje koje se ticalo položenog stručnog ispita, polovina anketiranih profesora (50%) je potvrđno odgovorilo, što je podatak koji ne iznenaduje budući da propisi pojedinih institucija nužno ne nalažu polaganje stručnog/državnog ispita kao preduslov za rad. Upitani zatim da li su nekada boravili u zemljama engleskog govornog područja, i ako jesu u kojoj zemlji i koliko, sedam profesora (31%) je odgovorilo da nije nikada boravilo, a ostali profesori su odgovorili na sledeći način:

1. Velika Britanija (4 + 3 nedelje); SAD (7 + 4 nedelje); Kanada (3 nedelje);
2. Velika Britanija (3 meseca);
3. Velika Britanija (3 puta po 1 mesec);
4. Velika Britanija (2½ godine)
5. Kanada (6 meseci)
6. Velika Britanija (2 + 6 nedelja)
7. Velika Britanija (1 + 3 meseca)
8. Velika Britanija (5 puta – ukupno 82 dana)
9. Velika Britanija (3 puta po 1 mesec)
10. Velika Britanija (12 dana); Irska (25 dana);
11. Velika Britanija (2 puta po 21 dan)
12. Velika Britanija (11 dana)
13. Velika Britanija (više puta po 2 nedelje)
14. Velika Britanija (1 mesec)
15. Velika Britanija (1 mesec + 3 nedelje + 10 dana)

Profesori su uglavnom odlazili na stručna usavršavanja, kao i u organizovane posete kako bi što bolje upoznali društvenu i kulturnu istoriju zemalja u koje su odlazili. Na osnovu uvida u odgovore, profesori sa dužim radnim iskustvom češće su putovali i duže ostajali u zemljama engleskog govornog područja. U celini posmatrano, iako se možda ne radi o reprezentativnom uzorku ispitanika, ovi podaci su svakako vrlo pohvalni i ohrabrujući jer govore u prilog spremnosti profesora da se kontinuirano usavršavaju i proširuju svoje horizonte i interesovanja. Sve to u velikoj meri neposredno utiče na poboljšanje kvaliteta nastave jezika (možda ne toliko gramatike

koliko vokabulara i govora) i kulture kao njenog sastavnog dela. Prime-njući stečena znanja i pobudjući i razvijajući interesovanje kod učenika za učenje strane kulture i civilizacije ostvaruje se potpunija komunikacija na stranom jeziku i potpunije se savladava strani jezik, što je i primarni cilj učenja stranog jezika.

Sledeće pitanje imalo je za cilj da proveri da li su profesori položili neki međunarodno priznati ispit iz engleskog jezika poput *Cambridge FCE* (First Certificate in English), *CAE* (Certificate in Advanced English), *CPE* (Certificate of Proficiency in English), *TOEFL* (Test of English as a Foreign Language), *LCCI* (London Chamber of Commerce and Industry Examinations), *ILEC* (International Legal English Certificate), *BEC* (Business English Certificates), *IELTS* (International English Language Testing System), i sl. Četrnaest profesora (63%) od 22 ukupno anketirana nije položilo nijedan međunarodno priznat ispit iz engleskog jezika, a 8 (37%) je potvrđno odgovorilo. Od osmoro gore pomenutih profesora, svi su položili Cambridge CPE – najviši nivo opštег engleskog jezika, dok su dvoje položili i IELTS, a jedan je položio BEC – ispit iz poslovnog engleskog jezika. Ovo su zadovoljavajući podaci i zapravo su potvrda razvijene svesti kod profesora o značaju međunarodnih jezičkih kvalifikacija. Na osnovu ličnog iskustva, profesori mogu da utiču na učeničku populaciju i zainteresuju ih za polaganje međunarodnih ispita koji su u svetu preduslov za bavljenje određenom profesijom.

Na pitanje da li Ministarstvo prosvete održava seminare engleskog jezika, 16 profesora (72%) je potvrđno odgovorilo, a 6 (28%) nije. Od nastavnika koji su potvrđno odgovorili, tri kažu da Ministarstvo često organizuje seminare, sedam kaže ponekad, a šest retko. Naime, iako Ministarstvo prosvete u saradnji sa Zavodom za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja često organizuje seminare za nastavnike engleskog jezika u cilju njihovog profesionalnog razvoja, čini se da nedostaje pravovremena i objektivna informisanost nastavnika – korisnika programa – preko preciznih, određenih i dostupnih kanala. Zato i ne iznenađuje ovaj podatak koji u suštini govori o ne baš velikom stepenu informisanosti nastavnika, iako je situacija u praksi drugačija. Primera radi, u Katalogu programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2009/2010. godinu (2009: 185-196) ponuđeno je 20 programa stručnog usavršavanja za nastavnike engleskog jezika u toku zimskog i letnjeg semestra i svi programi su akreditovani od strane Ministarstva prosvete (a većinu tih seminara i organizuje). Od 22 anketirana profesora, pet često pohađa seminare, sedam ponekad, jedan retko,

a pet nikad. A kada su u pitanju seminari engleskog jezika koje organizuju nevladine i druge međunarodne organizacije pet profesora je izjavilo da ih često posećuje, dvanaest ponekad, dva retko i jedan nikad. Iako bi posećenost mogla biti veća, ovo su, ipak, manje-više zadovoljavajući podaci. U svakom slučaju, budući da su seminari značajan vid stručnog usavršavanja nastavnika, treba u većoj meri raditi na popularizaciji tog oblika permanentnog usavršavanja.

Na pitanje da li su zadovoljni izborom udžbenika engleskog jezika, osam profesora (36%) je potvrđno odgovorilo, a četrnaest (64%) je reklo delimično. Nadalje, devet profesora smatra da udžbenik zadovoljava zahteve nastavnog programa i potrebe samih učenika, dva da ne zadovoljava a jedanaest da delimično zadovoljava. Naime, na univerzitetском nivou ne postoji propisani udžbenici engleskog kao stranog jezika, već ih sami nastavnici biraju na osnovu raspoloživih, najboljih međunarodnih udžbenika koji prate savremene tendencije u teoriji i praksi stranih jezika. U osnovnim i srednjim školama (stručnim školama i gimnazijama), međutim, nastavnici sami biraju udžbenike na osnovu spiska udžbenika koje je propisalo Ministarstvo prosvete. Uglavnom se radi o savremenim međunarodnim udžbeničkim edicijama, a nastavnici uglavnom prate program koji taj udžbenik predviđa, koji se i poklapa sa Nastavnim planom i programom Ministarstva prosvete. Sasvim je izvesno da u srednjim stručnim školama i specijalizovanim gimnazijama postoji potreba za specijalizovanim udžbenicima koji bi zadovoljavali potrebe buduće struke i da takvi udžbenici na tržištu manjkaju. Za potrebe učenika osnovnih škola, potom gimnazija opštег tipa, kao i studenata osnovnih akademskih studija gde se podučava opšti engleski jezik, koriste se odgovarajući udžbenici kojih na tržištu ima, samo je neophodno izvršiti pravilan odabir.

Upitani da li koriste dodatnu literaturu i časopise samo dva profesora su odgovorila da ih uopšte ne koriste, a ostali su odgovorili na sledeći način (odgovore navodimo u njihovom izvornom obliku):

- ponekad koristim tekstove iz drugih udžbenika istog nivoa,
- koristim gramatike, tekstove iz engleske književnosti, engleske i američke časopise,
- koristim *National Geographic, Time, Speak Up*,
- koristim uglavnom izvore sa interneta,
- koristim sve publikacije i tekstove dostupne online,
- kombinujem udžbenike *Total English* i *Cutting Edge*; koristim aktuelne članke iz online izdanja *The Guardian Weekly*,
- koristim uglavnom tekstove za prevod,

- koristim uglavnom zbirke testova i gramatike,
- koristim gramatike engleskog jezika za osnovne škole,
- koristim gramatike engleskog jezika Borisa Hlebeca i Zorana Ćirića, kao i izvore sa interneta, koristim razne gramatike, stručnu literaturu, internet,
- koristim rečnike, gramatike,
- koristim sve udžbenike uglavnom stranih izdavača koji mogu da pokriju oblast koju obrađujemo,
- koristim različite gramatike (npr. *A Practical English Grammar* by Thomson i Martinet), zbirke vežbi, ELT časopise *Teen* i *Sure*,
- koristim časopise *Reader's Digest* i *National Geographic*,
- koristim knjige sa dodatnim vežbama sa datog nivoa, knjige testova za dati nivo, koristim materijale sa sajta [www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com), *The Guardian Weekly*, koristim materijale sa interneta, koristim sve što mi se u datom trenutku učini zanimljivim i korisnim prilikom obrađivanja određene nastavne jedinice. Često su to zanimljive vežbe iz gramatike, dodatni tekstovi koji su savremeni i studentima možda zanimljiviji od onih koji se mogu naći u udžbenicima, koristim časopise *MELT*, *Forum*, *Business Issues* (IATEFL BE SIG), *Voices* (IATEFL); od literature Anti-Grammar Grammar Book, Grammar in Use (intermediate + advanced), Vocabulary in Use (intermediate + advanced), *Grammar and Vocabulary for CAE and CPE*, *Business Vocabulary in Practice*, *Business Grammar and Usage*, *Business Vocabulary in Use* (intermediate + advanced), *Professional English in Use – Law*, *Business Law*, *Check your English Vocabulary for Law*, *Idioms Organiser*, *Word for Word*, *Five-Minute Activities for Business English*, zbirke starih testova za određene ispite i nivoe.

Na osnovu odgovora nastavnika može se izvesti zaključak da nastavnici u velikom broju kombinuju udžbenike stranih izdavača sa istog nivoa kako bi na najadekvatniji način pokrili oblast koju obrađuju. Nadalje, u velikoj meri se koriste razne zbirke testova, gramatike, rečnici, razne vežbanske, britanski i američki časopisi i dnevne novine – štampana i elektronska izdanja (npr. *Reader's Digest*, *National Geographic*, *The Guardian Weekly*, *Time* i sl.), kao i nastavni materijali preuzeti sa interneta, potom elektronska izdanja ELT časopisa kao što su *Speak Up*, *Teen*, *Sure* i sl., razna stručna literatura (stručni časopisi i udžbenici), kao i tekstovi iz britanske književnosti. Ovi odgovori su, prema tome, ohrabrujući jer govore o stepenu motivacije nastavnika za podizanje kvaliteta nastave i želji da se strani jezik i kultura podučavaju na što autentičniji način – prilagođavanjem nastavnog materijala, situacija i načina predavanja učenikovim potrebama i zahtevima.

Na pitanje da li uspevaju da sa predviđenim fondom časova obrade nastavno gradivo iz propisanog udžbenika, dvanaest profesora (54%) je odgovorilo da uspevaju, a 10 profesora (46%) da ne uspevaju iz sledećih razloga:

- pre svega zbog velikog broja učenika u odeljenjima; često učenici imaju poteškoća u savladavanju nekih nastavnih jedinica pa se moraju duže zadržati na uvežbavanju i utvrđivanju,
- gradivo je često obimno i preteško, a vremena za uvežbavanje premalo,
- zbog redovnog ponavljanja gradiva,
- gradivo je obimno, često su velike gramatičke jedinice i prosto nema vremena da ih đaci dovoljno izvežbaju, a ako su skraćeni časovi ceo koncept tog časa je poremećen,
- gradivo u udžbenicima je predviđeno za veći fond časova, a lekcije su predviđene za časove od 50-60 minuta,
- učenici gube određeni broj časova zbog raznih praznika, zatim kada su na bloku informatike ili na praksi; potrebno im je više časova ponavljanja gradiva nego što je inače predviđeno, uglavnom zbog velikog broja učenika u odeljenju,
- nekada je potrebno više časova (od predviđenog broja) provesti uvežbavajući gradivo; često prednost dajem diskusiji ukoliko vidim da je veći broj učenika zainteresovan i aktivno učestvuje u razgovoru,
- u prvom i drugom razredu predviđeno je svega dva časa nedeljno,
- udžbenik koji koristim nije u skladu sa veličinom grupe kojoj predajem (grupa je prevelika),
- mali je broj časova a veliki broj studenata te se određene nastavne jedinice obrađuju sporije nego što je planirano, jer se na nekima zadržimo duže ukoliko primetim da studenti teško savladavaju tu nastavnu jedinicu.

Ima više razloga zbog kojih nastavnici ne uspevaju da sa predviđenim fondom časova obrade nastavno gradivo. Pre svega, nastavnici smatraju da za učenje stranog jezika nije predviđen dovoljan fond časova. Naime, gradivo je obimno i neretko teško, te je stoga potrebno više vremena za uvežbavanje i utvrđivanje. Koncepcija udžbenika koji se koriste je takva da više odgovaraju radu sa manjim grupama ili odeljenjima, a ne, kao što je to često slučaj, sa velikim i često prekobrojnim. Redovna ponavljanja gradiva, kao što je gore navedeno, iziskuju više vremena i ako se tome doda činjenica da se iz određenih razloga nekada gube časovi, onda je sasvim jasno zašto nastavnici ne uspevaju da pokriju celokupno nastavno gradivo za predviđeno vreme. S druge strane, može se konstatovati da je sasvim izvesno da nastavnici koji uspevaju da sa predviđenim fondom časova obrade nastavno gradivo mahom rade u privatnim školama stranih jezika. U svakom slučaju, smatra se da bi jedno opsežnije i ozbiljnije ispitivanje koje bi bilo usmereno na probleme s kojima se nastavnici u praksi suočavaju otkrilo niz istih i drugih problema, što bi svakako moglo da posluži kao osnova za njihovo sistemsko rešavanje od strane relevantnih institucija.

Na 15. pitanje koje se odnosi na to u kolikoj meri oni smatraju da su za učenike u nastavi engleskog jezika važne sledeće jezičke veštine i elementi engleskog jezika, profesori su ovako odgovorili:

	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
ČITANJE	45%	55%	0%
PISANJE	50%	50%	0%
GOVOR	91%	9%	0%
SLUŠANJE	55%	45%	0%
GRAMATIKA	50%	50%	0%
VOKABULAR	55%	45%	0%
IZGOVOR	27%	73%	0%

Tabela 8: Prikaz nastavničke procene važnosti jezičkih veština i elemenata

Po mišljenju profesora, dakle, daleko najvažnija veština je govor, pri čemu 91% profesora potvrđuju to. Drugo mesto po važnosti dele slušanje i vokabular sa 55% profesora koji tvrde da su ti aspekti izuzetno važni, a 45% da su važni. Odmah zatim, sa samo 5% manje profesora koji misle da je to izuzetno važno, dakle sa 50%, slede gramatika i pisanje, nakon čega sa 45% sledi čitanje. Najmanji procenat profesora, samo 27%, misli da je izgovor od izuzetne važnosti, što se i moglo očekivati, jer s obzirom na to da je engleski jezik u širokoj upotrebi u celom svetu, ljudi ga govore sa različitim akcentima i ako je taj akcenat razumljiv, onda je to jedino što je bitno. Što se gramatičkog znanja tiče, interesantno je primetiti da profesori imaju podeljeno mišljenje o stepenu njegovog značaja: polovina profesora smatra da je izuzetno važno, a polovina da je važno. Takva raspodela odslikava činjenicu, da, iako svi anketirani profesori smatraju da je bitno adekvatno baratati gramatikom, neki smatraju da je gramatika ipak sekundarni jezički aspekt i da je govor, to jest direktna komunikacija, ipak najvažniji.

Upitani da li gramatičke jedinice predaju na posebnim časovima ili u sklopu ostalih jezičkih veština i elemenata, 73% profesora je odgovorilo da ih predaje u sklopu ostalih jezičkih aspekata, što je dobra praksa, a 27% profesora je reklo da to čini na zasebnim časovima. Izdvojimo neke odgovore koji ne predstavljaju samo potvrdu postavljenog pitanja, a odnose se i na posebno i kombinovano predavanje gramatike:

- u sklopu ostalih jezičkih veština mada se posebno zadržim da objasnim gramatičke jedinice, (KOMBINOVANO)
- uglavnom koristim komunikativni pristup i gramatiku obrađujem u kontekstu (uz reading ili dijaloge), (KOMBINOVANO)
- zavisi od gramatičke jedinice ali se uglavnom trudim da to bude u sklopu ostalih jezičkih veština jer smatram da je tako korisnije nego obrađivati zasebno samo gramatiku, (KOMBINOVANO)
- nove gramatičke jedinice koje su učenicima nepoznate uglavnom predajem na posebnim časovima, međutim kada je ponavljanje uključujem i ostale jezičke veštine. (POSEBNO)

Zahtevi nastavnog plana i programa su takvi da je zapravo nepraktično predavati gramatičke kategorije na zasebnim časovima, jer se time uskraćuju časovi predviđeni za utvrđivanje obrađenog gradiva. Predavanje gramatičkog gradiva u kontekstu i u sklopu ostalih jezičkih aspekata u potpunosti je u skladu sa savremenim tendencijama u teoriji i praksi nastave stranih jezika.

Upitani da li su čuli za dokument *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje* petnaest profesora (68%) je potvrđno odgovorilo, a čuli su za njega na sledeći način:

- na osnovnim studijama,
- davno je bilo, ali čini mi se u razgovoru s kolegama,
- ne sećam se,
- preko interneta,
- imala sam prilike da ga prelistam u školi,
- u okviru posla kojim se bavim,
- na jednom od seminara pre nekoliko godina,
- na seminarima,
- iz literature,
- na osnovnim studijama,
- tokom osnovnih studija,
- ne sećam se, odavno znam za njega,
- više se ne sećam kad i gde sam čuo za njega, ali sve što koristim u nastavi je povezano s njim jer priprema studente za ispit koji odgovara određenom nivou CEFR-a,
- čitala sam dosta o tome na internetu,
- dok sam radila u privatnoj školi.

Za ZEO su pojedini profesori najviše čuli tokom osnovnih studija, potom u okviru posla kojim se bave, misleći pri tom na razgovore s kolegama i

raspoloživu literaturu na poslu, a neki su informisani o ovom dokumentu na seminarima i preko interneta. Jedan broj profesora se i ne seća gde i kako su čuli za njega. S obzirom na godine radnog iskustva za očekivati bi bilo da su profesori za ovaj dokument čuli na raznim seminarima, ali je zapravo mali broj profesora imalo prilike da čuje za njega na taj način. Od ukupno 22 anketirana profesora sedam (32%) nije čulo za ovaj dokument, što je podatak koji ipak iznenađuje s obzirom da se u školama radi po udžbenicima stranih izdavača, koji su uskladjeni sa ŽEO. U nastavničkim kompletima koji detaljno opisuju metodologiju izvođenja svih aktivnosti u kratkim crtama je opisan ŽEO, pa nas zato i čudi da ovih 32% profesora nije čulo za njega.

Na pitanje da li je ŽEO primenljiv u nastavi engleskog kao stranog jezika i na koji način, dobijeni su odgovori koji su svrstani u 3 kategorije prema kojima je ŽEO *primenljiv, donekle primenljiv i nije primenljiv*:

#### *Primenljiv*

- da, kao smernice za određene jezičke sposobnosti (*can-do list*) za koje nastavnici pripremaju učenike tokom kurseva određenih nivoa,
- da, za određivanje nivoa znanja,
- da, ukoliko su učenici podeljeni u male grupe i to na osnovu nivoa znanja datog stranog jezika, i uz korišćenje odgovarajućih savremenih udžbenika koji su bazišani na osposobljavanju učenika za praktičnu primenu stečenog znanja,
- smatram da je dokument primenljiv u nastavi engleskog kao stranog zato što omogućava standardizaciju nastavnog materijala po nivoima, nastavnik ima jasniju predstavu o tome šta od svojih učenika može i treba da očekuje, proces ocenjivanja nije proizvoljan, odnosno ne zavisi od veoma neodređenog pojma „opštег utiska“ nastavnika, već se obavlja u skladu sa smernicama CEFR-a, a s obzirom na nivo. Smatram takođe da opis nivoa u ovom dokumentu nije dovoljno precizno definisan i određen, ali je svakako korak ka konačnoj standardizaciji,
- da, uz drugaćiju organizaciju nastave/formiranje grupa,
- primenljiv je u vidu standardizovanja nastavnih ciljeva i samim tim i potvrda, sertifikata ili diploma,
- vrlo moguće, ali priznajem da sam ga samo prelistala pa ne mogu da sudim o tome,
- da, daje okvire i standarde koji su neophodni,

#### *Donekle primenljiv*

- mislim da je donekle primenljiv jer u ovoj školi moram da vodim računa da je stručna škola i da više obraćam pažnju na stručnu tematiku (vocabulary, speaking),

- koliko sam upoznata, kod nas je zvanično prihvaćen taj okvir i proces prilagođavanja planova i programa je u toku, ali smatram da još uvek nema dovoljno finansijskih sredstava i mogućnosti da se on stvarno primeni,
- sada je to malo teže ali vremenom – kada se izgradi drugi način u svesti učenika i profesora – verovatno da će biti jako koristan i to kroz predavanja i proveravanja,

*Nije primenljiv*

- mislim da se ne uklapa u naše planove i programe; mogu se ponekad primeniti pristup, aktivnosti i oblici rada; ograničava nas sistem ocenjivanja, premda ne znam da li je moguće primeniti i način ocenjivanja predložen u ovom dokumentu.

Iako ne raspolažemo velikim uzorkom ispitanika ipak je i na osnovu ovakvih kvalitativnih podataka moguće donositi određene sudove. Naime, nastavnici koji su čuli za ZEO i, štaviše, koriste ga u nastavi smatraju da je primenljiv jer doprinosi standardizaciji nastavnih ciljeva, materijala, učenja i vrednovanja znanja, kao i izdavanja sertifikata ili diploma. Profesori su mišljenja da je ZEO dobar okvir za određivanje nivoa znanja i za rad u jezički homogenim grupama zbog toga što daje određene smernice u pogledu toga šta može i treba da se očekuje od učenika na određenim nivoima jezičkog znanja. U tom smislu je, kako tvrde, proces ocenjivanja objektivniji jer mnogo manje zavisi od subjektivnog utiska nastavnika. Iako uvereni u njegovu primenljivost, nastavnici su ipak svesni da njegova primena koja bi trebalo da dâ najbolje rezultate podrazumeva drugačiju organizaciju nastave. S druge strane, postoje i nastavnici koji vide prepreke za potpunu primenu ZEO, kao što su nedostatak finansijskih sredstava, neuklanjanje u pojedine školske programe i nespremnost pojedinaca da prihvate promene.

Na pitanje da li postoji organizovan sistem provere znanja učenika pre početka školske godine, trinaest profesora (59%) je negativno odgovorilo, a devet pozitivno (41%). Razlozi koje su profesori naveli za nepostojanje organizovanog testiranja jesu sledeći:

- odeljenja su prevelika (40 učenika) što bi zahtevalo dosta vremena da se proveri njihovo prethodno znanje a to bi još više smanjilo predviđeni broj časova za jednu školsku godinu,
- ne znam, verovatno zato što se smatra da je zaključna ocena na kraju prethodnog razreda pokazatelj znanja,
- pa ne znam da li je to na nastavniku da pripremi ili to treba da pripremi prosvetu; ja nisam davala takav test učenicima, a ni moje koleginice; svakako smatram da bi tako nešto trebalo da postoji i svakako bi bilo veoma korisno,
- ne znam,

- nedostatak vremena i prostora,
- nemamo organizovani sistem kriterijuma šta učenik treba da zna; to može da uradi individualno svaki profesor po svom nahođenju,
- za sada, organizovana provera pre početka školske godine se izvodi samo u Karlovačkoj gimnaziji; da bi se to proširilo i na druge škole potrebno je obezbediti osnovne uslove za takav rad: dovoljan broj učionica, pristup dodatnim materijalima...,
- ne bih mogla da navedem konkretne razloge,
- pitanje organizacije; ja svake godine u svakom odeljenju dajem „ulazne“ testove.

Prema tvrdnjama profesora, najčešći razlozi za nepostojanje organizovanog testiranja pre početka školske godine tiču se same organizacije, preciznije odsustva prostora, vremena, dodatnih materijala, i sl. Kao ograničavajući faktor profesori uglavnom navode problem velikih odeljenja za čije bi testiranje, kako tvrde, bilo potrebno dosta vremena, a osim toga profesori nemaju ni organizovani sistem kriterijuma. Jedan broj profesora nije mogao da navede konkretne razloge, ali smatraju da je i zaključna ocena na kraju prethodnog razreda pokazatelj znanja.

Kada bi pojedini nastavnici bili upoznati sa ZEO znali bi da postoje osnovni kriterijumi koji ukazuju na to šta bi učenici na pojedinim nivoima jezičkog znanja trebalo da znaju tj. šta umeju da urade. U svakom slučaju, većina nastavnika je svesna da bi organizovana provera znanja s ciljem pravilnog klasifikovanja učenika po jezički homogenim grupama (dakle prema ustalovljenom nivou vladanja stranim jezikom), itekako bila korisna pre svega za učenike, ali i nastavnike; premda postoje prepreke organizacione prirode koje sistemski treba rešiti i premostiti, dugoročno gledano ovakav vid reorganizacije nastave će se višestruko isplatiti. Međutim, i organizovana provera znanja s ciljem otkrivanja slabosti u jezičkom znanju učenika je od izuzetnog značaja, što je praksa koju retki profesori sprovode.

Sledeće pitanje se odnosilo na to da li profesori u toku školske godine sami sastavljuju testove ili koriste postojeće, koji su dati u sklopu propisanog udžbenika. Deset profesora (46%) je odgovorilo da samostalno sastavlja testove, ali kako kažu, uz pomoć zadataka koji se nalaze u testovima u sklopu udžbenika. Osam profesora (36%) kombinuje svoje i postojeće testove, a četiri (18%) koristi postojeće, nekada i uz male izmene. Upitani potom u kojoj meri testovi koje koriste efikasno procenjuju jezičko znanje, četrnaest profesora (64%) tvrdi da dobro procenjuju, a osam profesora (36%) da osrednje procenjuju. Niko od anketiranih profesora nije izjavio

da slabo procenjuju. Na pitanje da li bi poboljšali testove i na koji način, profesori su odgovorili:

- testovi bi trebalo da procenjuju kompletну jezičku kompetenciju (ne samo jedan segment jezika), ali je to u našim uslovima nemoguće s obzirom na fond časova i broj učenika u odeljenjima,
- uključila bih slušanje,
- oplemenila bih testove kroz kontekst, slike i sl.; suviše su ogoljeni...,
- u nekim slučajevima su testovi prelaci i ne odražavaju stvarno znanje učenika; u tom slučaju bih zadatke zamenio drugim, adekvatne težine,
- trebalo bi da testiraju više jezičkih veština istovremeno, ali je to neizvodljivo za 45 minuta u velikom razredu,
- umesto usmene prezentacije koristila bih intervju sa učenikom u cilju procene veštine govora,
- da, i to uvođenjem testiranja i drugih jezičkih veština osim poznavanja gramatike i vokabulara, kao što je pisanje kratkog eseja na zadatu temu,
- da radimo u idealnim uslovima i sa idealnim brojem studenata, učionica, itd. produžila bih ih i učinila detaljnijim, i uključila proveru svih jezičkih veština,
- moja procena jezičkog znanja i veština učenika bi bila bolja kada bih radila sa manjim brojem učenika,
- uveo bih proveru znanja iz slušanja (jedina veština koju ne testiramo).

Premda je značajan broj profesora odgovorio da testovi koje koriste dobro procenjuju jezičko znanje učenika, oni bi ih ipak poboljšali uključivanjem što više jezičkih aspekata kako bi se testirala kompletna jezička kompetencija. Tako bi uveli proveru slušanja, potom pisanje kratkog eseja na zadatu temu i intervju sa učenikom u cilju procene sposobnosti usmene komunikacije na stranom jeziku. Pojedini nastavnici bi testove učinili jezički zahtevnijim, kontekstualno i slikovno bogatijim (testirajući pri tom i pomoću slika). Uprkos tome što bi nastavnici poboljšali testove, kao veliku prepreku tome navode nedovoljan fond časova i veliki broj učenika u odeljenjima. Iako se u potpunosti slažemo sa svim navedenim tvrdnjama, moramo da primetimo da je i sa velikim brojem učenika moguće testirati skoro sve jezičke veštine (osim govora) i elemente, ali je svakako potreban dvočas, a ne čas od 45 minuta. Na ovakav način bi nastavnici mogli češće da testiraju učenike ali ih, s jedne strane, obimno gradivo i s druge, propisan fond časova u tome onemogućavaju.

Na pretposlednje pitanje „Koje tehnike testiranja gramatike engleskog jezika koristite?” profesori su ovako odgovorili:

višestruki izbor	86%
„kloz” test	77%
parafraza	50%
dopunjavanje rečenice	86%
rečenične transformacije	55%
prevod sa maternjeg jezika na engleski	32%

Tabela 9: Prikaz procentualne zastupljenosti tehnika testiranja gramatike iz ugla nastavnika

Kao što se može videti, sve tehnike su zastupljene, ali najčešće je upotrebljavana tehnika višestrukog izbora, uprkos tome što nastavnici tvrde da jezičke aspekte treba testirati u sklopu pravog, konkretnog jezičkog konteksta. Najmanje zastupljena je tehnika prevoda koja ipak može biti korisna kada se kontrastiraju kompleksnije gramatičke kategorije u maternjem i ciljnem jeziku. Samo jedan profesor je naveo da koristi i tehniku *word formation*.

I konačno, kada im je postavljeno pitanje u vezi s tim kakav stav uopšteno imaju prema testiranju dobijeni su vrlo konkretni odgovori:

- i meni i učenicima odgovara, primorava ih da redovno rade i da sami vide rezultat svog rada,
- mislim da testove treba redovno primenjivati u nastavi; kod nekih učenika mogu da deluju motivaciono, osim toga učenici moraju da budu ocenjeni, pa je i to jedan od razloga,
- svaki test prilagođen realnom znanju učenika dobro procenjuje njihovo znanje i često testiranje sprečava „kampanjsko” učenje,
- smatram da se za završnu ocenu na kraju školske godine ne može uzeti isključivo test koji se radi pismeno i koji obuhvata (uglavnom) samo testiranje gramatike i vokabulara; potrebno je uzeti u obzir i aktivnost na časovima vežbanja jer su ti časovi bogati raznim govornim vežbama a oslobođeni su bilo kakvog pritiska koji nosi sam ispit; mnogi studenti, koji su se dobro pokazali na tim časovima kroz svoju aktivnost i uspešno izvršavanje zadataka, zbog treme ili nečeg drugog, često „podbacе” na završnom ispitу što direktno utiče na njihovu krajnju ocenu; dakle, neka vrsta kontinuiranog ocenjivanja ili beleženja aktivnosti na časovima bi bila dobrodošla (iako shvatam da je to u učionici punoj studenata praktično nemoguće kvalitetno uraditi),
- više volim nastavu od testiranja jer uživam u ličnom kontaktu sa studentima više nego u proveri znanja; kad testiramo, uvek me raduje kad test potvrđuje utisak nastavnika stečen za vreme školske godine o pojedinom studentu,
- učenici više vole proveru znanja kroz *speaking* jer smatraju da im je to nešto što će im kasnije koristiti, pa se i ja trudim da ih na taj način testiram, tj. kroz razgovor testiram i ostale jezičke veštine koliko je to moguće,

- za mene je testiranje jedan od najinteresantnijih aspekata učenja stranog jezika (i kao za predavača, ali i kao doživotnog učenika),
- potrebno je više pažnje posvetiti testiranju sposobnosti usmene komunikacije na stranom jeziku,
- ne treba ga sprovoditi prečesto i treba učenike uveriti da je to način da i sami prate svoj napredak, a ne puko sredstvo za izračunavanje ocene,
- smatram da je testiranje neophodan deo učenja stranog jezika.; zahvaljujući testiranju kako učenik, tako i nastavnik može lakše da proceni do kolikog napretka je došlo u učenju, da li postoje problematični delovi jezika na koje treba posebno obratiti pažnju i sl.; takođe, dokazano je da uspeh na testu igra veliku ulogu u motivaciji za učenje jezika i da može pozitivno (nažalost i negativno) da utiče kako na samoučinkovitost učenika, tako i na samopouzdanje; smatram da CEFR predstavlja solidnu osnovu u standardizaciji procesa testiranja i ocenjivanja. Međutim, neophodno je preciznije definisati svaki nivo i jezičku veština, dati detaljnije smernice za to gde npr. B2 završava a C1 počinje,
- testiranje je neophodno kao povratna informacija i profesorima i učenicima,
- testiranje bi trebalo češće sprovoditi i ne uvek za ocenu,
- mislim da je to jedna oblast koja je nedovoljno razvijena kod nas, a od ogromne je važnosti iz više razloga,
- smatram da je testiranje znanja stranog jezika neophodno i korisno na bilo kom nivou,
- uz ovakav školski sistem testiranje ima smisla i neophodno je,
- smatram da je potrebno sprovoditi kraće a češće provere znanja tako da učenici imaju prilike da razjasne nepoznato pre nego što rade sledeću proveru,
- mislim da je važno i za učenike (da vide koliko su napredovali) i za nastavnike (da procene svoj rad).

Veliki broj profesora se slaže da je testiranje neophodan deo učenja stranog jezika i podjednako važan i za nastavnike i za učenike. Za pojedine nastavnike je jedan od najinteresantnijih aspekata učenja stranog jezika, ne samo iz perspektive predavača već i doživotnih učenika. S obzirom na ogromnu važnost testiranja stranog jezika za savremenu nastavu, treba mu posvetiti mnogo više pažnje jer je to još uvek, kako se tvrdi, nedovoljno razvijena oblast kod nas. Stav većine profesora je da testiranje sprečava tzv. kampanjsko učenje pa je korisno na svim nivoima jezičkog znanja i stoga ga treba redovnije sprovoditi, uključivši sve jezičke veštine. Pojedine nastavnike posebno raduje kada test potvrđuje utisak nastavnika o pojedinom učeniku stečen za vreme školske godine.

Sve u svemu, nastavnici su, kao što se dalo očekivati, svesni značaja testiranja u nastavi stranih jezika. Prema njihovom mišljenju, to je efikasan

vid provere usvojenosti datog stranog jezika, jer daje povratnu informaciju koja nije samo informativne prirode već i motivacione. Osim što učenici stiču uvid u rezultate svojih aktivnosti na ovladavanju jezikom istovremeno su i motivisani da preduzmu mere kako bi se povećala efikasnost učenja. Prilikom testiranja stranog jezika, treba uključiti razne aspekte znanja, kao i različite jezičke veštine, kako bi proces vrednovanja bio što sveobuhvatniji. Većina nastavnika se slaže da bi testiranje trebalo sprovoditi i češće, i ne uvek za ocenu, jer bi se i na taj način učenici mogli motivisati da samostalno, kontinuirano prate svoje jezičko napredovanje, za šta bi ih i trebalo posebno sposobiti na osnovu kriterijuma koje ZEO nudi. Osim što su dragocena povratna informacija učenicima, testovi jezičkog znanja pružaju značajan uvid u efikasnost nastavnih postupaka.

## 5.5. Postupci određivanja standarda postignuća na testovima unutar Zajedničkog evropskog okvira

Osnovni rezultat koji se dobija testiranjem izražava se numeričkom vrednošću. U slučaju pojedinih jezičkih veština i elemenata taj rezultat obično predstavlja broj tačnih odgovora. Na osnovu rezultata donosi se odluka o sposobnosti kandidata, a najvažnija odluka je ta da li je kandidat zadovoljio kriterijum ili ne (eng. *pass/fail decision*). Ako se test ili ispit usklađuje sa ZEO (Manual, Council of Europe 2009: 58) druga bitna odluka koja treba da se doneše tiče se činjenice da li je kandidat dostigao određeni ZEO nivo ili nije. Obe odluke uključuju određivanje graničnog broja poena (eng. *cut score*) koji definiše standard postignuća (eng. *performance standard*). Kod odluke da li je kandidat zadovoljio kriterijum ili nije, tj. da li je položio test ili nije, granični broj poena je minimalni rezultat na testu koji ukazuje da je kandidat položio, a rezultati niži od graničnog broja poena znače da kandidat nije položio. Dakle, granični broj poena funkcioniše kao tačka između kategorija položio je/nije položio (Cizek i Bunch 2007: 44-47; Zieky et al. 2008: 1; Manual, Council of Europe 2009: 58; Papageorgiou 2010: 1). Slično tome, granični broj poena recimo za nivo B2 je minimalni rezultat koji će ukazivati na odluku ili klasifikaciju da je sposobnost kandidata na nivou B2 ili više, a niži rezultati od graničnog će se tumačiti kao niži od nivoa B2 (B1 ili niže).

Nekada je moguće sastaviti test čiji opseg obuhvata više nivoa, u kom slučaju je neophodno određivanje nekoliko standarda za jedan te isti test.

Prilikom usklađivanja testa sa ZEO sastavljač testa može, u zavisnosti od cilja testiranja, da odredi granični broj poena npr. za nivoe A2, B1 i B2. Granični broj poena je u tom slučaju tačka između dve susedne ili granične kategorije postignuća, tj. tačka na skali rezultata na testu koja određuje da li je određeni rezultat dovoljan za određenu svrhu (Zieky et al. 2008: 1). Na taj način, gore navedeni primer podrazumeva da svaki kandidat treba da se klasifikuje kao kandidat A2, B1 ili B2, i otuda su nam potrebne dve granične tačke – jedna koja označava granicu između nivoa A2 i B1 i druga koja predstavlja granicu između nivoa B1 i B2. Uopšteno uezv, graničnih tačaka je manje od kategorija klasifikacije.

Međutim, određivanje graničnog broja poena koje odgovara opisu postignuća tj. određivanje standarda postignuća (eng. *standard setting*), jedna je od najvažnijih i istovremeno najmanje shvaćenih oblasti iz teorije testiranja i psihometrije (Reckase 2009: 13; Jones 2009: 35). Prema mišljenju Reckasea određivanje standarda postignuća još uvek je nedovoljno istražen aspekt zbog nepostojanja jedne koherentne teorije koja bi usmeravala istraživanja i pružila okvir za tumačenje rezultata. Naime, kako ističu Näsström i Nyström (2008: 1) ne postoje pravi, objektivni standardi postignuća kod bilo koje procene znanja, odnosno standardi se mogu odrediti na manje ili više pouzdan način. Određivanje graničnog broja poena ili standarda postignuća je često grupna odluka. Grupa ljudi koja obično donosi takve odluke zove se panel, a sudije ili panelisti su obično nastavnici stranog jezika, instruktori koji obučavaju nastavnike, relevantni ljudi iz ispitnih centara koji se bave testiranjem. Metode pomoću kojih se određuju standardi postignuća se u najopštijem smislu mogu svrstati u dve kategorije: a) metode koje su usmerene na sam test (eng. *test-centred methods*) i b) metode koje su usmerene na kandidate (eng. *examinee-centred methods*), mada se u praksi ova dva pristupa često kombinuju ili modifikuju (Kaftandjieva 2004: 12; Näsström i Nyström 2008: 1; Manual, Council of Europe 2009: 60).

Metode određivanja standarda koje su usmerene na sam test baziraju se na procenama o zadacima testa koji mere određeno znanje ili veštinu. Naime, tokom analize zadataka testa sudije odlučuju o nivou postignuća koji treba da zadovolji određeni standard. Drugim rečima, sudije daju procene o očekivanom postignuću za svaki zadatak za hipotetičke kandidate koji jedva zadovoljavaju zahteve za određeni nivo postignuća (prema Hambleton i Pitoniak, navedeno u Näsström i Nyström 2008: 2). Najčešće upotrebljavana i najbolje istražena metoda u poslednje četiri decenije jeste tzv.

„Angoffov metod” (Livingston i Zieky 1982: 24-26; Näsström i Nyström 2008: 2; Zieky et al. 2008: 62-63; Manual, Council of Europe 2009: 61; Papageorgiou 2010: 2). Iako je metod uveden 1971. godine kao neka vrsta kritičke opaske na raspravu o skaliranju, normiranju i ujednačavanju testa, koju je Angoff napisao za drugo izdanje referentne knjige *Educational Measurement* (Thorndike 1971), kao što je rečeno još uvek se smatra najčešće upotrebljavanim postupkom za određivanje standarda. Ključni koncept ovog metoda, koji je uostalom zajednički imenitelj i ostalih postupaka, jeste koncept ‘minimalno prihvatljive osobe’ (eng. *minimally acceptable person*) ili tzv. ‘granične osobe’ (eng. *borderline person*) ili osobe koja se jedva kvalifikuje – minimalno kompetentnog kandidata (eng. *minimally competent candidate*) (Manual, Council of Europe 2009: 61). Tamo gde standard treba da se postavi npr. za nivo B1 prema ZEO, granična osoba ima kompetencije, veštine i sposobnosti koje odgovaraju nivou B1, ali do te mere da i najmanje njihovo umanjenje ili negativno odstupanje znači da se kandidat ne može kvalifikovati za nivo B1. Zadatak sudija bi, prema tome, bio da konceptualizuju grupu graničnih kandidata i da procene u kom procentu slučajeva takav kandidat može da odgovori tačno na svaki zadatak na testu. Procene svakog sudije se sumiraju i izračunava se prosečna vrednost koja predstavlja preporučenu graničnu vrednost.

Prednosti Angoffovog metoda ogledaju se u lakoći njegove primene i mogućnosti primene pre primene samog testa. Međutim, nedostaci se pripisuju vrlo usložnjenoj prirodi samog metoda, poteškoćama sudija da procene postignuće grupe graničnih kandidata na svakom zadatku, kao i tendenciji da precene postignuće na lakim zadacima i potcene teške zadatke (prema Hambleton i Pitoniak, navedeno u Näsström i Nyström 2008: 3).

Metode određivanja standarda koje su usmerene na kandidate baziraju se na procenama o stvarnim kandidatima. Rezultati sa testova određenog uzorka kandidata moraju biti dostupni sudijama. Isto tako, treba voditi računa da uzorak bude reprezentativan za ciljnu populaciju (Manual, Council of Europe 2009: 67). Štaviše, najmanje jedan sudija mora da zna kandidate. U praksi to zapravo znači da će panelisti biti nastavnici ispitivanih kandidata i, prema tome, da će svakog kandidata u uzorku znati bar jedan sudija/nastavnik. Kod ove vrste procena postignuća sudije klasifikuju kandidate prema nivou postignuća (npr. nije se kvalifikovao, kvalifikovao se, granična grupa) na osnovu nekog drugog spoljašnjeg kriterijuma, a ne samo rezultata sa testa. Test se potom daje klasifikovanim kandidatima i granični broj

poena se određuje na temelju rezultata sa testa. Najtipičnija *examinee-centred* metoda je metoda granične grupe (eng. *borderline group method*) (Livingston i Zieky 1982: 34-35; Kaftandjieva 2004: 12; Manual, Council of Europe 2009: 69). Od sudija se očekuje da konceptualizuju karakteristike graničnih kandidata i identifikuju određene kandidate koji odgovaraju ovim karakteristikama. Nakon toga jezički test se primenjuje, ocenjuje i analizira, a srednja vrednost graničnih kandidata se uzima kao granični broj poena.

Prednosti ovog metoda očituju se u konceptualnoj jednostavnosti metoda i činjenici da sudije poznaju kandidate. S druge strane, primena metoda iziskuje mnogo vremena i zahteva veliki broj panelista (više od deset), kao i veliki broj kandidata (Cizek 2006: 243). Međutim, Livingstone i Zieky (1982: 35) tvrde da je identifikacija istinski graničnih kandidata važnija od velikih, reprezentativnih uzoraka kandidata. Ono što može da predstavlja problem i to vrlo delikatan jeste nedostatak jasne definicije graničnog kandidata. U ZEO, nivoi postignuća su operacionalizovani pomoću deskriptora „ume da”, ali granični slučajevi nisu eksplicitno opisani. Otuda bi kvalifikacije tipa „nešto između dva određena deskriptora” bile prilično nejasne i mogle bi da dovedu do razilaženja u tumačenju panelista. Isto tako, potencijalni problem sa metodom granične grupe postoji kod nastavnika/sudija koji podučavaju jače ili bolje kandidate i samim tim je granični broj poena viši od onog koji određuju nastavnici koji predaju slabijim razredima (Livingstone i Zieky 1989: 127).

Imajući sve ovo na umu, kao i različite modifikacije koje stručnjaci u praksi uvode primereno cilju testiranja, mi smo se odlučili za drugačiji, za naše potrebe efikasniji postupak, budući da je nivo jezičkog znanja kandidata već bio određen. Stoga nije bilo potrebno vršiti gore navedene kalibracije već je bilo neophodno konsultovati se sa iskusnim nastavnicima u vezi sa tim koji procenat datih kandidata zaista zadovoljava kriterijume ispitivanih nivoa, što nam je poslužilo kao osnova za izračunavanje graničnih vrednosti. Na osnovu iskustva nastavnika, tj. rezultata koje učenici u praksi pokazuju kada je gramatičko znanje u pitanju, oko 20% kandidata uvek nedovoljno savlada gramatičke strukture, a 20% ih u potpunosti savlada. Dakle, naš cilj je bio da za svaki nivo podelimo kandidate u četiri okvirne podgrupe ili kategorije od kojih jedna podgrupa, najslabija (označena kao ‘–’), nije dovoljno savladala dati nivo gramatičke kompetencije, a najjača podgrupa (označena kao ‘++’) je vrlo uspešno savladala ili čak prevazišla dati nivo, dok dve srednje, brojčano najveće podgrupe (označene kao grupe

<sup>-</sup> i <sup>++</sup>) predstavljaju tipične kandidate koji su savladali mereni nivo. Ovo nikako ne znači da gramatički testovi na ispitivanim nivoima mere samo 60% kandidata, već samo potencijalno diskriminišu i klasifikuju na niži ili viši (pod)nivo unutar datog nivoa. (O ovome će se detaljnije raspravljati u Odeljku 6.1.4)

Analizom indeksa težine svakog pojedinačnog pitanja/zadatka na testu došlo se do stepena poznavanja pojedinih gramatičkih oblasti unutar svake od gore navedenih podgrupa i stepeni poznavanja su podeljeni u četiri kategorije: od 0-24,99%, 25%-49,99%, 50%-74,99%, 75%-100%. Ovaj postupak primenjen je u slučaju sva tri ispitivana nivoa – A2, B1 i B2. Tabelarni prikaz za jedan od ispitivanih nivoa, npr. nivo B1, izgleda ovako:

	nedovoljno	U MANJOJ MERI	U VEĆOJ MERI	odlično
	0-24,99%	25%-49,99%	50%-74,99%	75%-100%
B1 <sup>-</sup>				
B1 <sup>-</sup>				
B1 <sup>+</sup>				
B1 <sup>++</sup>				

Tabela 10: Stepeni poznavanja gramatičkih oblasti unutar podgrupa datog nivoa

Razlog zašto smo se opredelili za ovakav postupak je da se preciznije definišu deskriptori gramatičkog znanja unutar ovih podgrupa. Svaki od ova četiri nivoa gramatičkog znanja označen je konkretnim prefiksom/prilogom koji se dodaje opštem deskriptoru oblika „ume da”, tako da kandidat unutar svake od ovih podgrupa npr. *nedovoljno* ume da upotrebljava određene gramatičke strukture (0-24,99%), *u manjoj meri* ume da ih koristi (25%-49,99%), *u većoj meri* ume da ih koristi (50%-74,99%), i *odlično* ume da ih koristi (75%-100%). Na taj način moguće je doći do bazičnih gramatičkih kompetencija na svakom (pod)nivou, tj. oblasti za koje se očekuje da kandidati pokažu odlično i dobro znanje, kao i oblasti koje se mogu smatrati naprednjim za dati nivo i za koje se dobro i odlično znanje može očekivati samo od boljih kandidata.

Ovakva vrsta postupka, iako verovatno manje precizna od Angoffove ili sličnih metoda, prvenstveno je praktična jer je dostupna i nastavnicima i metodičarima koji na raspolaganju nemaju sredstva da testiraju nekoliko hiljada kandidata, a ni da obezbede panel stručnjaka za svoje istraživanje.

Ovo istraživanje može da posluži kao demonstracija postupka koji može da dâ sasvim zadovoljavajuće rezultate uz minimalna finansijska ulaganja i uz relativno skroman pristup kandidatima. Naravno, što je veći broj kandidata, to su rezultati pouzdaniji, ali izuzev u slučaju velikih univerziteta i organizacija sa ogromnim resursima i timom stručnjaka na raspolaganju, takvo istraživanje je realno van domašaja većine metodičara i nastavnika kojima je ipak potreban relativno pouzdan način da klasifikuju znanje svojih polaznika. Ono što se svakako mora naglasiti kako ne bi došlo do nesporazuma jeste da naš test meri samo jedan aspekt jezičkog znanja – gramatičko, i da se postignuće na ovom testu ne može u potpunosti poistovetiti sa vrednovanjem ukupnog jezičkog znanja pojedinih kandidata, koje se sastoji od većeg broja jezičkih elemenata, iako se smatra da postoji veza između poznavanja gramatike i opšteg jezičkog znanja. Samim tim i granična vrednost poena na testu ne znači da kandidati koji nisu zadovoljili ne poseduju dovoljno ukupno jezičko znanje na datom nivou, već da im je znanje gramatike značajno niže od očekivanog.

## **6. KONSTRUKCIJA I ANALIZA TESTOVA**

Ovo poglavlje posvećeno je konstrukciji gramatičkih testova na ispitivanim nivoima. U odgovarajućim pododeljcima detaljno su opisane specifikacije gramatičkih testova na nivoima A2, B1 i B2, njihovo usklađivanje sa ZEO, potom sledi definisanje gramatičkih deskriptora i ilustracije modela zadataka, te probno testiranje da bi se utvrdio kvalitet testova, tj. neophodne merne karakteristike. Nakon predtestiranja na svakom jezičkom nivou ponaosob sledi glavno testiranje na određenom uzorku populacije i, shodno tome, prikaz i tumačenje dobijenih rezultata.

### **6.1. Testiranje gramatike engleskog jezika na nivou A2**

U ovom odeljku podrobno će biti opisani: specifikacije testa gramatičkih struktura na nivou A2, njegovo usklađivanje sa Zajedničkim evropskim okvirom, potom izrada gramatičkih deskriptora i njihovo povezivanje sa modelima zadataka, te provera kvaliteta zadataka na određenom primerku populacije, odnosno analiza celog testa i utvrđivanje njegovih mernih karakteristika. Nakon toga biće dat prikaz i analiza rezultata glavnog testiranja, koje predstavlja okosnicu istraživanja na nivou A2. U najkraćem, biće razmotrone sve etape i faktori koji su nesumnjivo bitni za detaljan opis ispitivanja sprovedenog u skladu sa zadatim ciljem.

#### **6.1.1. Specifikacije testa**

Specifikacije jednog testa predstavljaju plan razrade konstrukcije i primene testa. Drugim rečima, odgovori na pitanja šta se testom testira i kako se testira leže u osnovi svih specifikacija koje su inače bitne za utvrđivanje valjanosti konstrukta testa. Svaki standardizovani test treba da sadrži osnovne podatke o svrsi testa, njegovoj strukturi, vremenskom ograničenju, tehnikama testiranja i kriterijumima bodovanja. Podaci dobijeni na taj način mogu da posluže kao model za ‘banku’ zadataka, tekstova ili testova, tako

da kada se zadaci u testu konstruišu i predtestiraju mogu da se klasifikuju prema određenim dimenzijama i arhiviraju do moguće upotrebe (Alderson, Clapham i Wall 1995: 9; Hughes 2003: 59).

### Svrha testa

Svrha gramatičkog testa A2 je utvrđivanje stepena usvojenosti gramatičkih struktura na kraju nivoa A2 engleskog kao stranog jezika. Cilj nam je bio da ustanovimo da li učenici dostižu nivo A2 gramatičke kompetencije predviđene Zajedničkim evropskim okvirom (i važećim Nastavnim planom i programom za engleski jezik).

### Struktura testa

Struktura testa u praksi obuhvata ne samo strukturu konačnog oblika testa već i njegovih potencijalnih verzija (Hughes 2003: 59). Stoga ćemo u radu uvek navoditi specifikacije strukture prvobitnog gramatičkog testa i njegove konačne verzije. U slučaju gramatičkog testa A2 prvobitna i konačna verzija su identične.

Struktura prvobitne/konačne verzije A2 testa koji proverava gramatičku kompetenciju učenika sastoji se od 6 tipova zadataka. Raščlanjen po sastavnim delovima, test izgleda ovako:

Jezički element	Redni broj zadatka	Cilj zadatka	Tip zadatka	Broj pitanja (zadataka)	Broj bodova
Gramatika	1	Upotreba odgovarajućih gramatičkih jedinica	Dopunjavanje teksta oblicima koji nedostaju	14	14
Gramatika	2	Upotreba odgovarajućih gramatičkih struktura	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	7	7
Gramatika	3	Upotreba odgovarajućih gramatičkih struktura	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	9	9

Gramatika	4	Upotreba odgovarajućih gramatičkih jedinica	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	4	4
Gramatika	5	Upotreba odgovarajućih gramatičkih oblika	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	2	2
Gramatika	6	Razumevanje i prepoznavanje odgovarajućih gramatičkih oblika	Višestruki izbor	4	4

Tabela 11: Prikaz strukture prvobitne i konačne verzije gramatičkog testa A2

Zadataka u prvobitnom/konačnom A2 testu bilo je ukupno 40. Test pokriva reprezentativan uzorak gramatičke građe. Reprezentativni uzorak je dobijen presekom najzastupljenijih gramatičkih oblasti koje se obrađuju u najčešće upotrebljavanim udžbenicima u nastavi engleskog jezika (u privatnom i državnom sektoru u Srbiji), kao i uvidom u važeći nastavni plan i program. Izbor gramatičke građe temelji se, takođe, na jezičkim specifikacijama nivoa A2 Saveta Evrope (2001) utkanih u Zajednički evropski okvir.

Budući da uspeh testa gramatike mnogo zavisi i od stepena kontekstualizacije (Dimitrijević 1986: 144) učinjen je pokušaj da se poveća vrednost testa, odnosno zadataka testa povećavanjem samog konteksta. Najveći stepen kontekstualizacije postignut je u prvom tipu zadatka gde je simuliran situacioni kontekst. Drugim rečima, tekst (dužine 204 reči) je dijaloškog oblika i tematski manje-više bliske dobi, iskustvima i interesovanjima učenika. Cilj nam je bio da sastavimo tekst koji će sadržajno i strukturno biti jasan i koji će u jezičkom smislu biti adekvatan nivou A2 prema ZEO. U svim tipovima zadataka u testu vodilo se računa da budu poznate reči i izrazi koji su ključni za razumevanje teksta/konteksta i uspešno rešavanje zadatka. Da bismo otklonili svaku nedoumicu u vezi sa rešavanjem pojedinih zadataka po potrebi je dat primer odmah posle opštег uputstva.

### Vremensko trajanje testa

Prilikom probnog testiranja učenicima nije dato vremensko ograničenje kako bi se okvirno utvrdilo vreme potrebno za rešavanje konačne ver-

zije testa. Prvo je izračunata srednja vrednost potrebnog vremena za izradu testa koja iznosi  $t = 16,75$  minuta. Dakle, to je vreme koje je učenicima u proseku bilo potrebno za rešavanje testa. Standardna devijacija je  $\sigma = 4,99$  što znači da možemo uzeti srednju vrednost  $\pm 2$  standardne devijacije kao minimalno i maksimalno vreme za koje 95,4% ispitanika može da završi test. Stoga kao vremensko ograničenje za glavno testiranje možemo da uzmemosrednju vrednost  $+ 2$  standardne devijacije, što iznosi  $t+2\sigma = 26,73$  minuta. Učenicima je na glavnom testiranju dato vremensko ograničenje od 30 minuta.

	$t$ (minuta)	$\sigma$ (minuta)	$t+2\sigma$ (minuta)
A2	16,75	4,99	26,73

### Tehnike testiranja

Kao što je navedeno u Strukturi testa, korišćene su 2 tehnike testiranja (ali sa određenim varijacijama) – dopunjavanja praznina u tekstu i višestrukog izbora. U prvom zadatku dopunjavanja testira se učenikovo znanje gramatičkih oblika i njihovih značenja na tekstualnom nivou. Drugim zadatkom dopunjavanja testira se znanje gramatičkih oblika i značenja na rečeničnom nivou. Treći i četvrti zadatak predstavljaju variantu tehnike dopunjavanja. Naime, kontekst je dat u vidu mini-dijaloga od dve rečenice koje predstavljaju pitanje/komentar i odgovor. U petom zadatku korišćena je tehnika dopunjavanja uz datu sadržajnu odrednicu za dopunu. Konačno, u šestom zadatku upotrebljena je tehnika višestrukog izbora gde su učenicima ponuđene četiri mogućnosti, od kojih je samo jedna tačna.

### Kriterijumi bodovanja

Svako pitanje donosi jedan bod. Nije data mogućnost parcijalnog bodovanja. Vrednovanje svih pitanja tj. zadataka vrši se prema pripremljenom ključu za odgovore. Ukoliko je u pojedinom pitanju moguće nekoliko rešenja, sva rešenja će biti navedena u ključu za odgovore.

Specifikacije konačne verzije testa A2 u potpunosti su iste kao za prvo bitnu verziju. Učenici su konačnu verziju testa radili u okviru redovne nastave, dakle jednog školskog časa, ali im je ipak vremenski ograničena izrada testa na 30 minuta. Gramatički test A2 dat je u Dodatku 5.

### **6.1.2. Usklađivanje testa sa Zajedničkim evropskim okvirom**

U radu je više puta isticano da je cilj ZEO standardizacija procesa učenja i podučavanja stranih jezika i da predstavlja mogući temelj za izradu nastavnih planova za jezike, programskih smernica, ispita, udžbenika, i sl. u celoj Evropi i šire. Njegova praktičnost ogleda se u tome što pomoću njega mogu da se premoste razlike u obrazovnim sistemima pojedinih zemalja i da on time postane zajednički jezik za stručnjake koji se bave jezicima, bez obzira na to iz kakvog konteksta dolaze. ZEO čini to tako što određuje standarde znanja, tj. objašnjava koja znanja i veštine učenici moraju da razviju ili nauče kako bi određeni jezik mogli uspešno da koriste za komuniciranje. Kao što je bilo reči u Odeljku 4.1, ZEO definiše nivoe jezičke kompetencije koji omogućavaju praćenje napredovanja učenika u određenoj fazi učenja i tokom celog života. Opisivanje jezičke kompetencije na jedinstven i do sledan način uveliko može da pomogne jezičkim stručnjacima da kreiraju i razumeju koji su ishodi učenja jezika.

Za potrebe našeg empirijskog istraživanja ZEO je poslužio kao polaziste za operacionalizaciju gramatičke kompetencije na ispitivanim nivoima. U teorijskom okviru rada navedeno je da se komunikativna kompetencija sastoji od jezičke, sociolingvističke i pragmatičke kompetencije. Prema ZEO jezička kompetencija obuhvata nekoliko nezavisnih kompetencija: gramatičku, leksičku, semantičku, fonološku i pravopisnu kompetenciju (ZEO 2003: 122). Gramatička kompetencija predstavlja sposobnost razumevanja i izražavanja značenja kroz prepoznavanje i tvorbu pravilnih rečenica prema određenim principima (ZEO 2003: 126). U tom smislu, gramatika predstavlja izuzetno složen sistem koji još uvek nije dovoljno istražen i objašnjen. Verovatno je to i razlog zbog kojeg nije napravljena skala pravilne gramatičke upotrebe jezika. Jezički stručnjaci koji su decenijama radili na projektu ZEO smatraju da možda nije moguće uraditi skalu tog tipa (na način kao što je to urađeno za receptivne i produktivne jezičke veštine) koja bi važila za sve jezike (ZEO 2003: 126). Ono što je jedino dato kao okvir jeste skala deskriptora pravilne gramatičke upotrebe koja se dovodi u vezu sa skalom opšte gramatičke sposobnosti. Za nivo A2 deskriptor pravilne upotrebe gramatike glasi (ZEO 2003: 127):

„može korektno da upotrebljava jednostavne strukture ali pravi sistematske elementarne greške kao npr. pogrešna upotreba vremena i nepoštovanje slaganja. Ipak, globalni smisao se ne dovodi u pitanje.“

Prema globalnoj skali zajedničkih nivoa kompetencija učenik/kandidat na nivou A2 (ZEÖ 2003: 33):

„Može da razume rečenice i često upotrebljavane izraze u vezi sa delokrugom njegovih osnovnih aktivnosti (npr. osnovni podaci o sebi i porodici, kupovini, okruženju, poslu). Može da vodi razgovor tokom jednostavnih i uobičajenih poslova koji se svode na jednostavnu i neposrednu razmenu informacija o poznatim i svakodnevnim stvarima. Može da jednostavnim izrazima opiše svoje zanimanje, blisko okruženje i evocira teme koje su u vezi sa neposrednim potrebama.”

Na osnovu deskriptora pravilne gramatičke upotrebe i ovog ‘globalnog’ deskriptora nameće se zaključak da učenici na nivou A2 treba da umeju da prepoznaaju, grade i u rečenicama prikladno koriste jednostavne sintaksičke oblike i strukture. Međutim, iako ZEO konkretno ne nudi inventar gramatičkih kategorija, oblika i struktura kojima bi učenici trebalo da vladaju na nivou A2, u publikaciji *Waystage 1990* (van Ek i Trim 1991b/1998b), jednoj od nekoliko publikacija – preteča ZEO na kojima je utemeljen<sup>25</sup>, te specifikacije su date. Preciznije, date su specifikacije za leksički repertoar, potom inventar gramatičkih struktura, jezičkih funkcija, opštih pojmoveva koji sveobuhvatno pokrivaju oblast učenja estranog jezika na nivou A2. Na tim specifikacijama koje opisuju jezičke kompetencije na nivou A2 zasnovani su npr. međunarodno priznati *KET* kembrički ispitni na nivou A2.

Mi smo inventar gramatičkih jedinica crpeli iz međunarodnih udžbeničkih edicija koje se koriste u našoj nastavi engleskog kao estranog jezika. Ti udžbenici se takođe koriste u nastavi engleskog kao estranog jezika u Evropi, a i šire. Svi udžbenici se oslanjaju na podelu po nivoima od početnog (eng. *Elementary level*) do najnaprednjeg nivoa (*Proficiency level*), a podela na nivoe je, dakle, zasnovana na gramatičkim i leksičkim sadržajima koje učenik treba da savlada na određenom nivou znanja. Nivo udžbenika *Pre-Intermediate level* poklapa se sa nivoom A2 jezičkog znanja prema ZEO (v. The European Association for Quality Language Services (EAQUALS), [www.equals.org](http://www.equals.org)). U nastavku ćemo dati tabelarni prikaz korelacije nivoa udžbenika sa nivoima ZEO:

---

<sup>25</sup> To su publikacije Saveta Evrope *Breakthrough* (A1) (2001), *Waystage 1990* (A2) (1991b/1998b), *Threshold 1990* (B1) (1991a/1998a) and *Vantage* (B2) (2001), o čemu je bilo reči u Odeljku 4.1.

<i>Nivo udžbenika</i>	<i>ZEO nivo</i>
Elementary	A1
Pre-Intermediate	A2
Intermediate	B1
Upper-Intermediate	B2
Advanced	C1
Proficiency	C2

(Guide to the EAQUALS Inspection Scheme, EAQUALS, 2010; Naughton, Peebles i Hastings 2005: 10)

Tabela 12: Korelacija nivoa udžbenika sa ZEO nivoima

Udžbenici koji su najšire zastupljeni a koje smo koristili za naše istraživanje jesu: *Total English*, *Opportunities*, *Cutting Edge*, *New Headway*, *World Club 3*, *Enterprise*, *Upstream*. Inventar svih gramatičkih jedinica (neophodnih za usmenu i pisani komunikaciju) i njihova zastupljenost tabelarno je prikazana u Dodatku 6. Presekom iz svih udžbenika dobili smo najčešće upotrebljavane gramatičke oblike i strukture koje karakterišu gramatičku kompetenciju na nivou A2:

### *Tenses*

Present Simple; adverbs of frequency (e.g. I *hardly ever* eat before bed.)

Present Continuous (*now*, *at the moment*)

Past Simple (past events)

Present Perfect Simple: for experience: *never*, *ever*; for unfinished past with *for* and *since*; for indefinite past with *yet*, *already*; for recent past with *just*  
Future with *going to*

Present Continuous (for future arrangements)

Future Tense with *will* and *shall* (for offers, promises, predictions, etc.)

Past Continuous and Past Simple (e.g. I was watching TV when he arrived.)

Present Tense after *if*, *when*, *before* and other time adverbs

Past Perfect Simple

Present Perfect Continuous (for unfinished past)

### *Modality*

Modal *can* (ability; requests; permission)

Modals: *may*, *might* (possibility; polite requests)

Modal *could* (ability; possibility; polite requests)

Modal *shall* (suggestion, offer)

Modal *should* (advice)

Modals: *must, have (got) to* (obligation);

Modal *must* (strong possibility)

Modal *mustn't* (prohibition)

Modals: *mustn't, shouldn't* (strong advice)

Modal *need* (necessity)

Modals: *needn't, don't/doesn't need to, don't/doesn't have to* (lack of necessity)

Modals: *will, won't, may, might* (predictions; decisions)

Modals: *used to, didn't use to, would* (past habits and activities)

Modal *be able to* (ability)

### *Verb forms*

Infinitives (with or without *to*)

Gerunds after verbs and prepositions (e.g. I am looking forward to seeing you.; Would you consider working part time?)

Passive forms: present, past simple and future

Phrasal verbs (e.g. She brought them up as her own children.)

Question tags

### *Clause types*

Main clause (e.g. Jane is a teacher.)

Coordinate clause (e.g. Jane is a teacher and her friend Elizabeth is a dentist.)

Defining relative clauses (e.g. Where is the book that I bought you yesterday?)

Indirect questions

First Conditional with *if, as soon as, unless*, etc.

Clauses of purpose, reason, result (e.g. We booked early *so* we got very good seats.)

Second Conditional

Reported speech (e.g. She said she doesn't like carrots.)

### *Interrogatives*

Yes/No questions and answers

Wh-questions

### *Nouns*

Countable and uncountable nouns

### *Pronouns*

Indefinite pronouns (e.g. some, none, etc.)

Quantitative pronouns (e.g. something, anyone, everybody, etc.)

### *Determiners*

Articles; phrases with and without *the*

Determiners (much, many, most, a few, enough, both, either, neither, all, etc.)

### *Adjectives*

Comparative and superlative forms (regular and irregular); less... than; as...as

### *Adverbs*

Adverbs in structures (So do I! Neither can he.)

### *Prepositions*

Prepositions of time and place

Ovo je, dakle, inventar najčešće zastupljenih gramatičkih oblasti na nivou A2. Nisu svi gramatički oblici i strukture mogli da budu uključeni u tzv. korpus jer su neke jedinice postojale samo u nekim udžbenicima, a u drugima nisu pa je relativan kompromis napravljen tako što su izabrane one gramatičke konstrukcije koje se najviše upotrebljavaju. Uostalom, i od ovih najčešće upotrebljavanih bilo je potrebno izdvajiti one koje će ući u test. Naime, prilikom svake konstrukcije testa pojavljuje se pitanje uzorka gradiva jer je praktično nemoguće konstruisati test kojim bi se, bar u osnovnim crtama, obuhvatili svi pojedinačni aspekti ispitivane oblasti, a koji ne bi svojom dužinom prešao sve granice praktične primene. Drugim rečima, potrebno je napraviti test koji će biti dovoljno reprezentativan i pokriti sve bitne aspekte određenog područja a da pri tom ne bude dug. U našem slučaju, učinjen je pokušaj da se izbalansiraju kategorije reprezentativnosti i praktičnosti, pogotovo što jezik ne može da se posmatra samo kroz prizmu gramatičke forme – već i svoje funkcije u komunikaciji (Canale i Swain 1980: 23). Kao što je ranije u radu

konstatovano, često se jedna jezička jedinica upotrebljava da izrazi više funkcija u komunikaciji (*Can you speak German? Can you lend me a couple of pounds? Can you believe that!*), na isti način kao što se jedna funkcija može izraziti pomoću nekoliko gramatičkih oblika (*Close the door. I want you to close the door. Will you close the door?*). U tom smislu se upotrebe jezičkih struktura nekada ne mogu jednoznačno odvojiti jer se preklapaju, ali mogu da se daju osnovne smernice za određivanje upotreba.

Kao polazište za izradu gramatičkih zadataka i odgovarajućih deskriptora osim korpusa najrelevantnijih gramatičkih struktura uključene su i jezičke funkcije. Cilj nam je bio, tamo gde je to bilo moguće, da pokažemo da učenici umeju da koriste odgovarajući gramatički oblik u određenu svrhu. Inventar svih jezičkih funkcija neophodnih za realizaciju komunikativnih zadataka opisanih u skalama nivoa A2 unutar ZEO date su u Dodatku 7. Učenici na nivou A2 umeju da primenjuju sledeće funkcije na najjednostavniji mogući način (*Waystage* 1990, 1991b: 15-21). Na svim referentnim jezičkim nivoima Saveta Europe klasifikacija jezičkih funkcija je ista uz, naravno, ‘nivelisanje’ jezičke upotrebe prema nivoima i dominaciju složenijih funkcija (Guide for the Production of Reference Level Descriptions 2005). Analizom jezičkih funkcija, pojmove, gramatike i neophodne leksike za vršenje određenih komunikativnih zadataka, i kombinacijom intuitivnih, kvalitativnih i kvantitativnih metoda izrađene su skale deskriptora za receptivne i produktivne jezičke veštine. Pored globalne skale nivoa A2 jezičke kompetencije, za izradu deskriptora koji se odnose na specifičan gramatički sadržaj i odražavaju bazične principe gramatike oslanjali smo se na deskriptore jezičkih aktivnosti u oblasti pisanja i govora (ZEO 2003: 34):

#### Govorna interakcija

„Mogu da se upustim u razgovor o poznatim temama i aktivnostima u formi jednostavnih i neposrednih informacija u jednostavnim i uobičajenim situacijama. Mogu na kratko da povedem razgovor, iako uglavnom nisam u stanju da nastavim razgovor jer ne razumem dovoljno.”

#### Govorna produkcija

„Mogu jednostavnim frazama i rečenicama da opišem svoju porodicu i druge ljude, uslove života, svoje obrazovanje, te sadašnje i prethodno zaposlenje.”

#### Pisanje

„Mogu da napišem kratke i jednostavne poruke i zabeleške. Mogu da napišem vrlo jednostavno lično pismo, npr. pismo zahvalnosti.”

Definisanje gramatičkih deskriptora i njihovo povezivanje sa odgovarajućim zadacima biće prikazano u narednom odeljku.

### *6.1.3. Gramatički deskriptori i ilustracije modela zadataka*

Deskriptori se, uopšte uezv, odnose na konkretna i merljiva, za određenu oblast specifična znanja i veštine učenika. Do sada je nekoliko puta isticano da još uvek ne postoje deskriptori za sve skale svih nivoa jezičkog znanja unutar ZEO. Drugim rečima, uprkos tome što su nivoi znanja jasno definisani, za sada nisu napisani deskriptori za baš sve oblasti jezičkog znanja unutar datog nivoa, delimično iz razloga što se to pokazalo komplikovanim, a u nekim slučajevima i nemogućim, jer je gore pomenute oblasti, kao što su na primer gramatika ili vokabular, veoma teško ili čak nemoguće u dovoljnoj meri izolovati od već definisanih jezičkih veština kako bi se za njih mogli napisati posebni deskriptori. Neki praktičari iz oblasti metodike nastave engleskog jezika, kao što su nastavnici ili pisci udžbenika, ovaj su nedostatak prevazilazili tako što su analizom postojeće banke deskriptora pronalazili vezu između, recimo, neke gramatičke funkcije i već opisane jezičke sposobnosti, ali radilo se o sporadičnim pokušajima, a ne o sveobuhvatnom projektu.

Deskriptori, dakle, predstavljaju konkretne iskaze ili formulacije koje opisuju određena znanja i veštine učenika i moguće ih je proveriti testiranjem ili posmatranjem učenika. Da bismo uopšte došli do gramatičkih oblika koji mogu da se povežu sa datim nivoom jezičkog znanja, napravili smo njihov presek iz raznih udžbenika na nivou A2 i odredili koji su oblici u njima najfrekventniji. Pošto se gramatičke oblasti pokrivene u udžbenicima donekle razlikuju od izdavača do izdavača, pa i unutar različitih udžbenika istog izdavača, bilo je neophodno izvršiti selekciju najčešće zastupljenih gramatičkih oblasti i odstraniti one koje se pominju samo u jednom ili dva udžbenika, jer bi bilo nemoguće, a i nepraktično uključiti baš sve. Time je dobijen, kao što je rečeno u Odeljku 6.1.2, reprezentativni uzorak gramatičkih struktura koje se upotrebljavaju za ostvarivanje komunikativnih zadataka na nivou A2 (opisanih u globalnoj skali nivoa A2 i referentnim skalama nivoa A2 za samoocenjivanje). Drugim rečima, prilikom sagledavanja i izbora gramatičkih struktura, pored odabira većinski zastupljenih struktura, rukovodili smo se i funkcionalnim pristupom po kome se gramatičke strukture posmatraju kroz prizmu komunikativnih funkcija koju vrše (npr. pozivanje, izvinjavanje, zabrana i sl.)

tj. prema načinu na koji se u kontekstu upotrebljavaju – šta se njima saopštava u komunikaciji. Taj princip je predstavljao okosnicu za izradu deskriptora i sastavljanje gramatičkih zadataka. Vodilo se računa da deskriptori budu formulisani jasno i koncizno, pomoću razumljivih pojmoveva. U slučaju nekih gramatičkih kategorija (npr. glagolskog vremena ili modalnosti) postoje konkretne jezičke funkcije koje je moguće u kontekstu jednoznačno razlikovati, opisati i povezati sa postojećim deskriptorima komunikativnih funkcija. S druge strane, pojedini gramatički oblici pokrivaju mnoštvo funkcionalnih jedinica, npr. za iskazivanje emocija: (ne)zadovoljstva, sreće, tuge, straha, ohrabrenja, bola, zabrinutosti, iznenadenja, zahvalnosti, žaljenja, interesovanja, nezainteresovanosti i sl. S obzirom na to da je komunikativna funkcija govorni model koji se upotrebljava u zavisnosti od konteksta, nepraktično je deskriptorima precizirati sve pojedinačne modele ili funkcije određenih struktura jer bi njihov broj mogao da bude neograničen. Na primer, iako je sa gramatičke tačke gledišta upotreba kvantifikatora kao što su *both*, *either*, *neither* ili *all* prilično jednoznačna, broj komunikativnih konteksta u kojima se oni mogu upotrebiti je praktično neograničen, i samim tim je nemoguće svaki od njih pomenuti u posebnom deskriptoru. Stoga, bilo je potrebno mnoge strukture ukalupiti u jedan univerzalan opis koji bi bio ekonomičan i potpun, a i koji bi prikladno opisao aktiviranje određenih jezičkih sredstava za ostvarenje željenih ciljeva.

Na osnovu inventara gramatičkih struktura, njihovih jezičkih funkcija i jezičkih veština koje učenik na nivou A2 treba da razvije (prema ZEO), definisani su sledeći deskriptori gramatičke kompetencije:

1. ume da koristi <i>The Present Continuous Tense</i> da opiše ili pita za radnju ili stanje koje je u toku,	v. zadatak 3 (Well, at the moment (3) I'm working in my parents' shop.) i 7 (Oh dear! (7) Are you feeling better now?)
2. ume da koristi <i>The Simple Present Tense</i> da opiše svakodnevne aktivnosti,	v. zadatak 12 (We always (12) study for the exams together.)
3. ume da koristi <i>The Simple Past Tense</i> da opiše prošle događaje,	v. zadatak 4 (Well, at the moment (3) I'm working in my parents' shop but yesterday I (4) had a job interview with an advertising agency.) i 6 (While I (5) was rushing up the stairs I (6) fell and sprained my ankle.)
4. ume da koristi <i>The Simple Present Tense</i> da dà predlog,	v. zadatak 14 (Why (14) don't you come to my house with him one of these days?)

5. ume da koristi <i>The Present Perfect Continuous Tense</i> da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je počela u prošlosti i traje do sadašnjeg trenutka,	v. zadatak 2 (What (2) <i>have you been doing</i> these days?) i 11 (We (11) <i>have been dating</i> since May. It has been three months now, can you believe it?)
6. ume da koristi <i>The Future Tense</i> da izrazi opšta predviđanja i da ga razlikuje od <i>going to</i> (v. 30),	v. zadatak 13 (Jack has a talent for writing. He (13) <i>will be/is going to be</i> a good writer one day.) ili 9.
7. ume da koristi <i>The Present Continuous Tense</i> da dâ i traži informacije o budućim planovima,	v. zadatak 10 (So, tell me, what (10) <i>are you doing</i> tomorrow evening?)
8. ume da koristi <i>The Present Perfect Tense</i> da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost,	v. zadatak 1 (Hello, Jane. I (1) <i>haven't seen</i> you for a long time. How are you?) i 8 (Well, I (8) <i>haven't heard</i> from them yet, but they (9) <i>will tell</i> me tomorrow.)
9. ume da koristi <i>The Past Continuous Tense</i> da opiše radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti,	v. zadatak 5 (While I (5) <i>was rushing up</i> the stairs I (6) <i>fell</i> and sprained my ankle.)
10. ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola <sup>1</sup> <i>may/can/could</i> da traži i daje dozvolu,	v. zadatak 15 ( <i>May/Could/Can I use your pen?</i> )
11. ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola <i>needn't, do(es)n't need to</i> ili <i>do(es)n't have to</i> da izrazi odsustvo obaveze,	v. zadatak 16 ( <i>Ann needn't/doesn't need to/doesn't have to drive me home. I'll get a taxi.</i> )
12. ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola <i>shouldn't</i> ili <i>mustn't</i> da dâ (jak) savet drugome,	v. zadatak 17 ( <i>You shouldn't/mustn't smoke if you want to be fit.</i> ) ili zadatak 18 ( <i>You mustn't stay here because it's very dangerous!</i> )
13. ume da koristi sadašnji oblik modalnog glagola <i>must</i> da izrazi zaključivanje,	v. zadatak 19 ( <i>Mr and Mrs Smith must be at home because I saw them in the garden ten minutes ago.</i> )
14. ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola <i>may/might/could</i> da izrazi mogućnost,	v. zadatak 20 ( <i>Jane may/might/could get a new job.</i> )

<sup>26</sup> Pod sadašnjim oblikom modalnog glagola se podrazumeva modalni glagol + present infinitiva bez „to“.

15. ume da koristi sadašnji oblik modalnog glagola <i>can</i> ili njegov ekvivalent <i>be able to</i> da izrazi sposobnost,	v. zadatak 21 (Richard <i>can swim (is able to)</i> very well.)
16. ume da koristi <i>komparative i superlative prideva</i> da opiše ljude, mesta, predmete, procese, i sl.	v. zadatak 22 (A: London is very beautiful. B: I agree! It is (22) <i>the most</i> beautiful city I have ever been to.) i zadatak 29 (A: This summer is very hot. B: Indeed, it's (29) <i>hotter</i> than last summer.)
17. ume da koristi razne <i>upitne oblike</i> da traži informaciju,	v. zadatak 23 (A: My shoes were very expensive. B: <i>How much</i> did they cost?)
18. ume da koristi <i>The Simple Present Tense</i> da izrazi buduću radnju u zavisnim vremenskim rečenicama,	v. zadatak 24 (A: When will you tell him the news? B: I'll tell him as soon as I (24) <i>see</i> him.)
19. ume da koristi strukturu <i>used to</i> da opiše radnju koja je bila uobičajena u prošlosti ali više nije,	v. zadatak 25 (A: What games did you play when you were a child? B: I (25) <i>used to</i> play chess, but I don't anymore.)
20. ume da koristi <i>gerund</i> posle predloga,	v. zadatak 26 (A: Why aren't you writing in your notebook? B: I'm tired of (26) <i>doing</i> my homework. I want to go out and play football.)
21. ume da koristi <i>infinitiv</i> kao komplement određenih glagola,	v. zadatak 27 (A: Are you going to the cinema with Jack? B: No, he refused (27) <i>to go</i> to the cinema.)
22. ume da koristi <i>relativne zamenice</i> u restriktivnim relativnim rečenicama,	v. zadatak 28 (A: Who were you talking to? I was talking to a person (28) <i>who/that</i> worked with my sister.)
23. ume da koristi konstrukciju <i>be going to</i> da izrazi predviđanje na osnovu sadašnjih dokaza,	v. zadatak 30 (A: Look at those threatening clouds! B: Well, it (30) <i>is going</i> to rain soon.)
24. ume da koristi <i>kvantifikatore/zamenice</i> (any, both, much, neither, itd.),	v. zadatak 31 (A: What do you think of the players in this football team? B: (31) <i>None</i> of the players in this team is very good, I'm afraid.); 32; 33 i 34.
25. ume da koristi <i>neupravni govor</i> da prenese nečije reči trećoj osobi,	v. zadatak 35 (He asked me where we <i>were</i> .) i 36.
26. ume da koristi <i>određeni član</i> uz superlativne imenice koje su već pomenute, izraze u vezi sa okruženjem i sl. (npr. uz nazive instrumenata),	v. zadatak 37 (I used to play <i>the violin</i> when I was at school.)

27. ume da koristi jednostavne oblike <i>pasiva</i> u funkciji isticanja nekog procesa ili rezultata,	v. zadatak 38 (The pool is very clean. The water <i>is changed</i> every day.)
28. ume da koristi konstrukciju <i>so/neither + do</i> da izrazi pozitivno ili negativno slaganje sa sagovornikom,	v. zadatak 39 (A: I love action movies. B: <i>So do I!</i> )
29. ume da koristi <i>predloge</i> da označi odnose u vremenu i prostoru,	v. zadatak 40 (Easter always falls <i>on</i> a Sunday.)

Tabela 13: Prikaz gramatičkih deskriptora na nivou A2

S obzirom na to da se određene gramatičke strukture koriste i na drugim, višim nivoima, i da za njih takođe postoje slični ili istovetni dekriptori, opis unutar deskriptora treba tumačiti shodno nivou koji opisuju, npr. deskriptor *ume da koristi The Simple Past Tense da opiše prošle događaje* treba tumačiti u kontekstu nivoa A2. Naime, i nivoi B1 i B2 pokrivaju *The Simple Past Tense*, ali se upotreba datog vremena podrazumeva na jednom višem nivou, na primer u kontrastu sa *The Past Perfect Tense*, što se od kandidata A2 ne može očekivati.

#### 6.1.4. Predtestiranje

Pilotiranje gramatičkog testa A2 sprovedeno je od sredine septembra do prve nedelje oktobra školske 2008/2009. godine na uzorku od pedeset šest ispitanika (No. = 56). Kao što je bilo govora u Odeljku 5.3.1, kandidati su izabrani iz grupa u navedenim novosadskim jezičkim školama gde su uspešno savladali nivo A2, kao i iz jedne nastavne grupe na I godini osnovnih akademskih studija koja je počela da sluša Engleski jezik kao predmet po izboru na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Ovi potonji kandidati su polaganjem standardizovanog klasifikacionog testa pokazali da su savladali nivo A2 i stoga se kvalifikovali da slušaju nastavu koja je za jedan nivo viša. Činjenica da imamo homogenu jezičku populaciju na svim ispitivanim nivoima pomogla nam je da na efikasan način odredimo standarde postignuća, čiji je postupak identičan za sve nivoe, a predstavljen je u nastavku testa, odmah nakon utvrđivanja mernih karakteristika gramatičkog testa A2.

#### 6.1.4.1. Merne karakteristike testa

Predtestiranje je izvršeno s ciljem utvrđivanja mernih karakteristika glavnog instrumenta testiranja – gramatičkog testa. Uopšteno govoreći, merne karakteristike testa govore u kojoj meri je test dobar instrument za merenje posmatrane pojave, da li su zaključci testiranja pouzdani i da li se mogu generalizovati na celokupnu testiranu populaciju.

Prilikom konstrukcije testa veoma se vodilo računa da test poseduje valjanost konstrukta, tj. da testira isključivo gramatičku gradu a ne i neke druge jezičke elemente ili veštine. Valjanost sadržaja je dobijena na taj način što su u test ušle najfrekventnije gramatičke strukture iz međunarodnih udžbeničkih edicija na nivou A2, koje su isto sadržane u inventaru gramatičke građe predviđenom na nivou A2 Saveta Evrope. Valjanost kriterijuma ili empirijska valjanost obezbeđena je tako što je predtestiranje obavljeno na homogenom uzorku populacije. Naime, kandidati su izabrani iz grupa u jezičkim školama gde su uspešno savladali nivo A2, kao i iz nastavnih grupa gde su, polaganjem standardizovanog klasifikacionog testa pokazali da su savladali nivo A2 i stoga se kvalifikovali da slušaju nastavu koja je za jedan nivo viša. I spoljni izgled testa koji može da podstakne učenike da se potruđe i adekvatno odgovore na zadatke sasvim je prikidan i zadovoljavajući, čime je obezbeđena spoljna valjanost.

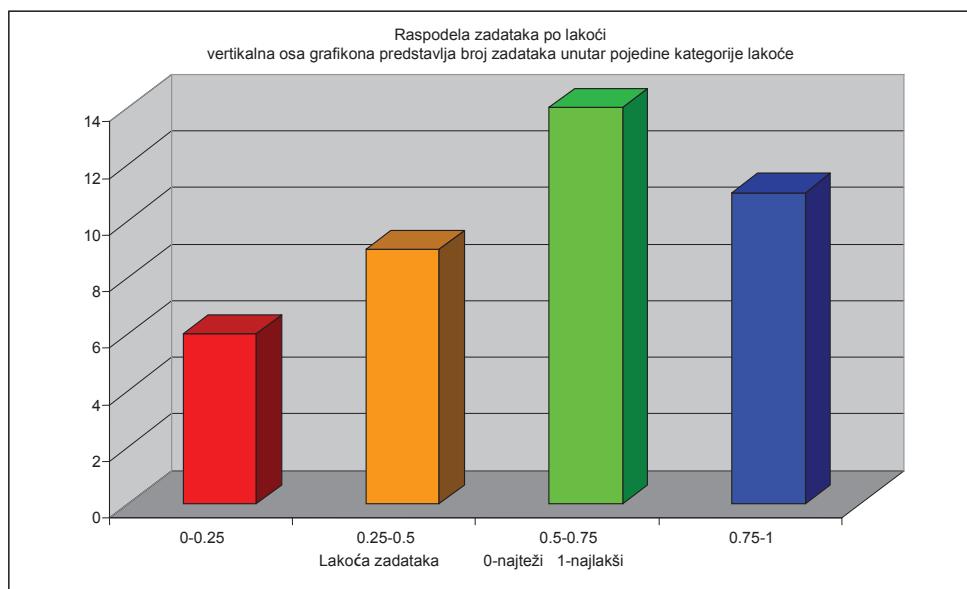
Pored valjanosti, sledeća veoma značajna osobina testa je pouzdanost koja je u našem slučaju izračunata po kompleksnoj Kuder Richardsonovoj formuli 20, o kojoj je detaljno bilo reči u Odeljku 3.1.2. Koeficijent pouzdanosti je visok i iznosi 0,87 što ukazuje da korišćeni test poseduje svojstvo stabilnosti. Ovaj podatak o pouzdanosti je od izuzetnog značaja, jer kazuje da li se i u kojoj meri možemo osloniti na rezultat koji smo tim merenjem dobili. U vezi sa tim korisno je bilo ustanoviti i standardnu grešku merenja (eng. *standard error of measurement*, SEM), koja pomaže da se dodatno utvrdi da li je test dovoljno pouzdan. SEM je standardna devijacija rezultata greške, što znači da bi trebalo da postoji 68% verovatnoće (vrednost jedne SD) da će pravi rezultat biti u okviru skora  $\pm$  jedne SEM postignutog rezultata. Za test A2 SEM je iznosila 2,56, što je dobra vrednost; naime, što je veća pouzdanost testa to je manja standardna greška merenja. Ova vrednost zapravo znači da ako je neko osvojio npr. 20 poena na testu onda možemo biti 68% sigurni da je njegov pravi rezultat između 17,44 i 22,56 (tj.  $20 \pm$  SEM) ili možemo biti 95% sigurni da je pravi rezultat između 14,88 i 25,12 (tj.  $20 \pm 2 \times$  SEM).

Tesno povezana sa parametrom pouzdanosti je diskriminativnost, tj. diskriminativna vrednost zadataka od koje zavisi valjanost čitavog mernog instrumenta. Urađena je temeljna analiza svakog pojedinačnog zadatka utvrđivanjem dve važne varijable: lakoće zadataka testa (eng. *facility value*, FV) i indeksa diskriminacije (eng. *discrimination index*), pri čemu je indeks diskriminacije izračunat metodom triju grupa i kompleksnijom i preciznijom metodom *point biserial* (o čemu se detaljno raspravljalo u Odeljku 3.1.2). Slede tabelarni i grafički prikaz dobijenih vrednosti lakoće zadataka i diskriminativnih vrednosti zadataka:

Pitanje	FV	Indeks diskriminacije ( $G^{1/3}$ - $D^{1/3}$ )	Indeks diskriminacije ( <i>point biserial</i> )
1	0,52	0,63	0,45
2	0,05	0,16	0,32
3	0,88	0,16	0,25
4	0,93	0,16	0,24
5	0,61	0,63	0,49
6	0,54	0,63	0,46
7	0,64	0,16	0,10
8	0,41	0,68	0,61
9	0,75	0,37	0,37
10	0,54	0,21	0,09
11	0,29	0,47	0,43
12	0,82	0,47	0,38
13	0,84	0,21	0,22
14	0,54	0,32	0,27
15	0,82	0,42	0,46
16	0,30	0,53	0,44
17	0,70	0,47	0,40
18	0,20	0,32	0,33
19	0,18	0,21	0,16
20	0,20	0,32	0,41
21	0,46	0,42	0,27
22	0,71	0,47	0,41
23	0,70	0,37	0,36
24	0,80	0,37	0,50
25	0,32	0,53	0,41

26	0,71	0,47	0,70
27	0,59	0,47	0,37
28	0,75	0,42	0,44
29	0,63	0,53	0,45
30	0,47	0,63	0,49
31	0,27	0,53	0,46
32	0,82	0,26	0,22
33	0,34	0,37	0,22
34	0,91	0,26	0,29
35	0,16	0,42	0,49
36	0,55	0,68	0,51
37	0,29	0,05	0,03
38	0,14	0,42	0,46
39	0,70	0,42	0,29
40	0,82	0,26	0,23

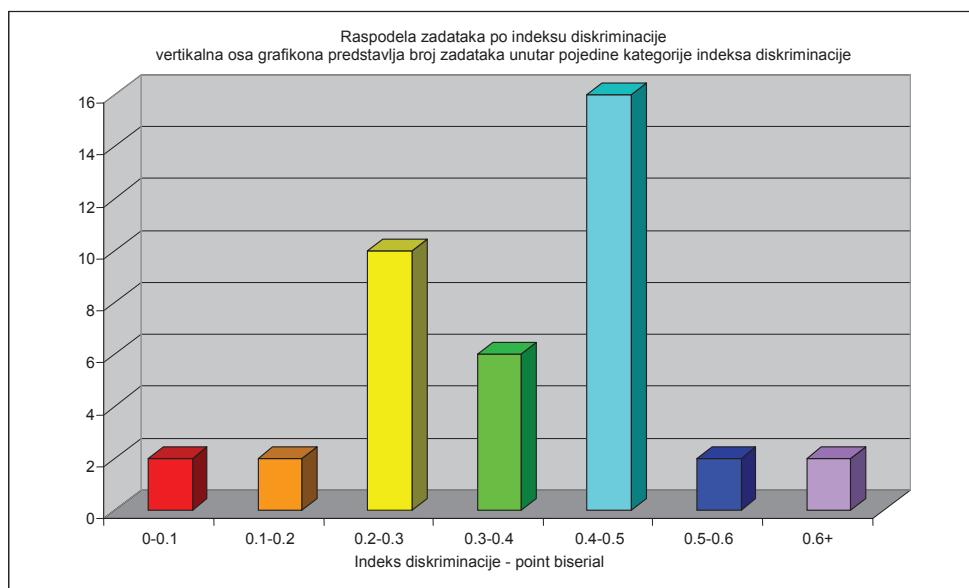
Tabela 14: Vrednosti lakoće zadataka i indeksa diskriminacije (metoda triju grupa i metoda *point biserial*)



Grafikon 1: Lakoća zadataka

Od ukupno 40 zadataka na testu, 6 zadataka se može okvalifikovati veoma teškim budući da ih je, kao što se iz grafikona može videti, rešilo do 25% ispitanika, 9 zadataka srednje teškim (od 25%-50% ispitanika), 14 srednje lakim (50%-75% ispitanika) i 11 lakim (75%-100%). Nadalje, izračunavanjem vrednosti indeksa diskriminacije dobijaju se informacije o uspešnom razlikovanju jakih i slabih ispitanika. U našem slučaju vrednost indeksa diskriminacije je, kao što je napred rečeno, utvrđena na dva načina, metodom triju grupa<sup>27</sup> i metodom *point biserial*, čije su vrednosti istaknute u Tabeli 14. Prvo je indeks diskriminacije pitanja u svim testovima izračunat metodom triju grupa, kako bi se brzo dobila informacija o kvalitetu pitanja, a zatim je indeks svakog pitanja izračunat metodom *point biserial*.

Sledi grafički prikaz vrednosti dobijenih metodom *point biserial*:



Grafikon 2: Indeks diskriminacije izračunat metodom *point biserial*

<sup>27</sup> Podsetićemo samo da je metoda triju grupa ( $G^{1/3} \cdot D^{1/3}$ ) jednostavna metoda utvrđivanja indeksa diskriminacije (ID) koja uključuje podelu kandidata po ukupnom uspehu u tri po-djednake grupe: gornju, srednju i donju. Da bi se dobio ID za svako pojedinačno pitanje prvo se posebno u gornjoj, najjačoj, i posebno u donjoj, najslabijoj, grupi podeli broj ispitanika iz date grupe sa tačnim odgovorom na dato pitanje sa ukupnim brojem ispitanika iz date grupe. Na taj način se za gornju i donju grupu dobija prosek tačnih rešenja. Potom se od proseka gornje grupe oduzima prosek donje grupe i krajnji rezultat je indeks diskriminacije datog pitanja.

Na osnovu grafičkog prikaza dolazi se do zaključka da ima:

- 0-0,10              2 zadatka
- 0,10-0,20          2 zadatka
- 0,20-0,30          10 zadataka
- 0,30-0,40          6 zadataka
- 0,40-0,50          16 zadataka
- 0,50-0,60          3 zadatka
- 0,60-0,70          1 zadatak

Što je vrednost indeksa diskriminacije veća, to dato pitanje bolje razlikuje jake od slabih ispitanika. Kakav će indeks diskriminacije pojedinog pitanja biti ne zna se, naravno, dok se ne obavi probno testiranje. Uprkos svim predostrožnostima i iskustvu autora testova, neretko se dešava da im pojedina pitanja imaju negativni ili nulti indeks diskriminacije, u kom slučaju se takva pitanja odstranjuju. Međutim, u teoriji testiranja pitanja sa pozitivnim, ali nižim indeksom diskriminacije ( $<0,15-0,20$ ) ne treba automatski odbacivati jer osim što uveliko doprinose valjanosti testa, tj. testiraju oblasti koje pokriva gradivo, takva pitanja služe i za podizanje samopouzdanja ispitanika. Kod gramatičkog testa A2 nije bilo pitanja sa nultim ili negativnim indeksom diskriminacije, ali je bilo nekoliko pitanja sa pozitivnim ali nižim indeksom. Jedan od razloga za takav indeks jeste to što je pitanje možda lako, ali ne treba izgubiti iz vida činjenicu da je test baždaren na homogenoj populaciji ispitanika koji su u svojim školama savladali tečaj čiji se nivo gramatike testirao. U svakom slučaju, vrednosti koje su dobijene su sasvim zadovoljavajuće.

Podrobna analiza svih parametara koji doprinose navedenim osobinama testa uključila je i karakteristike distribucije frekvencija. Te karakteristike obuhvataju statističke mere centralne tendencije ili srednje vrednosti (prosečna vrednost ili aritmetička sredina, mod i medijana) i mere disperzije (opseg i standardna devijacija). Aritmetička sredina (M) se izačunava kada se zbir svih skorova podeli sa ukupnim brojem ispitanika, a u našem slučaju taj aritmetički prosek ili prosečno postignuće je 21,71 (54,29%). Mod (Mo) označava tipičnu ili najčešću vrednost u jednoj distribuciji frekvencije, a na gramatičkom testu A2 on iznosi 20. Medijana (Md) je središna ili centralna vrednost, tj. tačka u distribuciji frekvencije iznad (ili ispod) koje leži 50% frekvencija. Određuje se tako što sirove skorove sređujemo po opadajućem nizu i potom nalazimo srednju vrednost tj. vrednost koja niz podataka deli na dva jednakata dela. I medijana je, kao i mod, 20.

Uz srednju vrednost, mera disperzije kao pokazatelj stepena homogenosti ili heterogenosti rezultata predstavlja drugu važnu karakteristiku distribucije frekvencija i služi kao indikator stepena opravdanosti da se određena srednja vrednost uzima kao vrednost oko koje se grupišu rezultati. Opseg raspodele, koji je grubi indikator disperzije, vodi računa samo o dva ekstremna rezultata, najvišeg i najnižeg, a izračunava se jednostavnim oduzimanjem najnižeg od najvišeg rezultata i dodavanjem 1. Kod testa A2 opseg testa je 26. Standardna devijacija (SD) je pouzdana mera raspršivanja rezultata i ukoliko ima visoku vrednost onda to ukazuje na široko raspršivanje, drugim rečima razlike među ispitanicima su velike i obratno, ako je vrednost SD mala onda to znači da su rezultati zgusnuto grupisani tj. da su razlike među ispitanicima male. Statistički izračunata vrednost SD za test A2 iznosi  $\sigma = 7,09$ . Ova vrednost je sasvim očekivana i opravdana budući da se radi o homogenom uzorku populacije pa su i razlike među ispitanicima, iako postojeće, u suštini manje. Nadalje, utvrđena je i granična linija postignuća, prema postupku određivanja postignuća opisanom u Odeljku 5.5, a ona iznosi 16/40 (40%). Ovo je minimalni rezultat na testu koji minimalno kompetentan kandidat na nivou A2 treba da ostvari, što znači da bi rezultat ispod ove granične linije ukazivao na to da je gramatičko znanje kandidata ispod onoga što se očekuje na nivou A2. Izračunata je i granična linija postignuća za kandidata A2<sup>+</sup> koja iznosi: 21/40 (52,5%) i kandidata A2<sup>++</sup>: 30/40 (75%).

Za test se, takođe, može reći da je autentičan i interaktivan jer je uložen napor da se konstruišu zadaci koji, koliko god je to moguće, odražavaju upotrebu jezika u realnoj situaciji. Test se može smatrati praktičnim i ekonomičnim jer nije zahtevao posebnu primenu (i trajanje duže od jednog školskog časa) ili specifične tehničke uslove za obradu dobijenih rezultata. Ovakav test bi verovatno imao pozitivan uticaj na nastavnu praksu kada bi došlo do njegove primene, jer bi pomogao nastavnicima da na efikasan i jednostavan način dobiju jasnú i relativno preciznu sliku učenikovog gramatičkog znanja na nivou A2.

#### **6.1.4.2. Analiza rezultata predtestiranja**

Nakon utvrđivanja mernih karakteristika testa pristupilo se primeni postupka određivanja standarda postignuća i operacionalizaciji koncepta minimalno kompetentnog kandidata na nivou A2.

## Grupe kandidata i sufiksi unutar određenog nivoa

Pošto su naši gramatički testovi predtestirani na homogenoj populaciji, tj. na ispitanicima koji su svi savladali dati jezički nivo, oni nam mogu pružiti uvid u sastav ispitanika unutar nivoa i dati nam granične rezultate pomoću kojih ispitanike možemo da svrstamo u četiri grupe po nivou u zavisnosti od njihovog poznavanja gramatike. Te grupe ćemo obeležiti sufiksima --, -, + i ++, gde sufiks “--” označava grupu sa najslabijim znanjem a “++” sa najjačim. Na primer, ispitanike sa nivoa A2 ćemo podeliti u grupe A2<sup>--</sup>, A2<sup>-</sup>, A2<sup>+</sup> i A2<sup>++</sup>.

Da bi se odredili kriterijumi po kojima će se ispitanici klasifikovati u date grupe, vršene su konsultacije sa grupom nastavnika sa solidnim iskustvom i došlo se do sledećih rezultata: konsultovani nastavnici su se mahom složili da oko 20% populacije učenika u pojedinoj grupi ima slabo/nedovoljno znanje gramatike u odnosu na ono što se zahteva na datom nivou, dok sličan postotak učenika ima odlično znanje koje u nekim slučajevima prevazilazi potrebno gramatičko znanje na datom nivou. Tim dvema grupama smo dodelili sufikse “--” i “++” ponaosob. Kada odstranimo gornjih i donjih 20% ispitanika rangiranih po uspehu na testu, ostaje nam 60% ispitanika za koje se može reći da su gramatiku sa datog nivoa adekvatno savladali. Da bismo dobili detaljniju podelu ispitanika, mi smo i tu srednju grupu ispitanika podelili u dve grupe – donju i gornju – i dodelili im sufikse “-” i “+” ponaosob. Stoga donjih 20% ispitanika sa nivoa A2 rangiranih po uspehu spada u grupu A2<sup>--</sup>, sledećih 30% spada u grupu A2<sup>-</sup>, sledećih 30% u A2<sup>+</sup> i gornjih 20% u grupu A2<sup>++</sup>. Prikazano na dijagramu, to izgleda ovako:



Dijagram 2. Raspodela ispitanika po savladanosti gramatičke građe na nivou A2  
Ispitanici su poređani od najslabijeg ka najjačem. Postoci označavaju broj kandidata.

Ako bismo, na primer, imali grupu od 200 ispitanika na nivou A2 poređanih od najslabijeg ka najjačem, onda bi u grupi A2<sup>--</sup> bilo 40 kandidata (20% od 200) sa najmanjim brojem poena na testu. Sledećih 60 kandidata (30% od 200) po uspehu pripalo bi grupi A2<sup>-</sup>, a 60 kandidata koji zatim slede bi pripalo grupi A2<sup>+</sup>, dok bi 40 kandidata sa najvećim brojem poena pripalo grupi A2<sup>++</sup>.

## Stepen savladanosti materije i opisni prefiksi

Da bi se mogla posmatrati progresija savladanosti određenih vidova gramatičkog gradiva na datom nivou, predstavljenih zadacima u testu, rešili smo da unutar svake grupe kandidata (–, -, + i++) izračunamo postotak uspešnosti na svakom pojedinom zadatku i da te postotke svrstamo u četiri grupe. Ukoliko je zadatak rešilo *manje od 25%* kandidata, može se reći da kandidati *nedovoljno* vladaju aspektom gramatike predstavljenim datim zadatkom. Ako je zadatak rešilo više *od 25% a manje od 50%* kandidata, onda se može reći da kandidati *u manjoj meri* vladaju aspektom gramatike predstavljenim datim zadatkom. Ukoliko je postotak *veći od 50% a manji od 75%*, može se reći da kandidati *u većoj meri* vladaju datim aspektom gramatike, a ako je postotak uspešnosti *75% ili veći*, može se reći da kandidati *odlično* vladaju datim aspektom. Za ovakvu podelu smo se opredelili jer smo smatrali da su četiri grupe dovoljno reprezentativne i detaljne da pruže upotrebljivu sliku o stepenu savladanosti neke gramatičke konstrukcije. Podelu na tri grupe smo odbacili jer bi ona bila pregruba i u istu grupu bi spadali nivoi znanja koji su prilično različiti (npr. srednja grupa bi išla od 33% do 66%, što znači da bi stepen savladanosti od skoro 2/3 bio u istoj grupi kao i stepen od samo 1/3), dok bi podela u više od četiri grupe bila nepraktična na ovako relativno malom uzorku i dovela bi do prividnih neogičnosti i neujednačenosti. Tabelarno ilustrovana podela izgleda ovako:

Postotak kandidata koji je tačno rešio zadatak (%)	prefiks
0-24,99	nedovoljno
25-49,99	u manjoj meri
50-74,99	u većoj meri
75-100	odlično

Tabela 15: Stepen postignuća gramatičkih oblasti unutar datog nivoa

Ovakvi prefiksi se mogu koristiti uz deskriptore vezane za određeni zadatak da detaljnije opišu u kolikoj meri se od kandidata iz neke grupe očekuje da barata datom gramatičkom građom. Na primer, ako je u grupi A2<sup>-</sup> stepen uspešnosti na nekom zadatku 38%, onda se može reći da kandidati iz A2<sup>-</sup> grupe *u manjoj meri znaju da ...* (ovde ide deskriptor vezan za

taj zadatak). Na taj način možemo steći detaljniji uvid u gramatičko znanje ispitanika i u to šta možemo da očekujemo od učenika iz pojedinih grupa na određenom nivou.

Kada primenimo ove principe i statistički izračunamo i sredimo sve dobijene rezultate dobija se sledeća raspodela unutar ustanovljenih podgrupa na nivou A2, koju smo pokušali najbolje da ilustrijemo tabelarnim prikazom:

	A2			
	A2 <sup>--</sup>	A2 <sup>-</sup>	A2 <sup>+</sup>	A2 <sup>++</sup>
1,8	*	*	***	****
2,11	*	*	*	**
3,7	***	***	****	****
4,6	***	***	****	****
5	**	**	****	****
9,13	***	****	****	****
10	(**)⁻	**	**	****
12	***	***	****	****
14	**	**	***	****
15	**	****	****	****
16	*	**	(**)⁺	***
17,18	*	**	***	***
19	*	*	*	**
20	*	*	*	***
21	*	**	***	***
22,29	**	***	****	****
23	**	***	****	****
24	**	****	****	****
25	*	*	**	***
26	**	***	****	****
27	*	***	****	****
28	**	****	****	****
30	*	**	***	***
31,32,33,34	**	***	***	****
35,36	*	*	**	***

37	**	**	(**) +	**
38	*	*	*	**
39	***	(*** ) +	****	****
40	***	****	****	****

\* nedovoljno                    \*\* u manjoj meri                    \*\*\* u većoj meri                    \*\*\*\* odlično  
 (\*\*) + korigovan rezultat

Tabela 16: Prikaz stepena savladanosti gramatičkih oblasti predstavljenih zadacima (pojedinim ili grupom)

Iz tabele se vidi stepen savladanosti svih gramatičkih oblasti predstavljenih pojedinačnim pitanjem ili grupom pitanja unutar podgrupa nivoa A2. Jedna zvezdica \* označava *nedovoljnu* savladanost oblasti predstavljene datim pitanjem, dve zvezdice \*\* savladanost *u manjoj meri*, tri \*\*\* u *većoj meri* a četiri zvezdice \*\*\*\* označavaju *odličnu* savladanost. Na primer, u koloni A2<sup>-</sup> kod 21. pitanja ima jedna zvezdica, što znači da su ispitanici iz grupe A2<sup>-</sup> *nedovoljno* savladali gramatičku oblast koju testira pitanje broj 21. na testu za nivo A2. Grupa A2<sup>-</sup> ima dve zvezdice pa se može smatrati da je tu oblast *u manjoj meri savladala*, i grupe A2<sup>+</sup> i A2<sup>++</sup> imaju po tri zvezdice na pitanju broj 21., što znači da su datu oblast *u većoj meri savladala*. U većini pitanja postoji jasna progresija od slabijeg ka jačem rezultatu. Međutim, zbog relativno malog broja ispitanika je u nekim slučajevima došlo do statističke greške – naime, na nekim mestima jača grupa ima lošiji rezultat od slabije grupe. Kao što je rečeno, do ovakvih grešaka dolazi zbog malog broja kandidata, što se jasno vidi iz prisustva takvih grešaka u testovima za nivoe A2 i B1 koji su imali značajno manje ispitanika od testa za nivo B2 i odsustva sličnih grešaka na testu za nivo B2. Da bi se realističnije prikaza la progresija rezultata, greške su korigovane tako što je dodata ili oduzeta jedna zvezdica, u zavisnosti od susednih kolona, što je označeno tako što je korigovani rezultat stavljen u zagradu sa indeksom + ili - u zavisnosti od toga da li mu je dodata ili oduzeta zvezdica. Ovakva interpolacija se može opravdati činjenicom da sva pitanja prikazana u tabeli imaju pozitivan indeks diskriminacije, što podrazumeva da jača grupa može imati samo bolji (ili isti) rezultat kao slabija sa dovoljno velikim brojem ispitanika, a ne i obrnuto i stoga korigovani rezultat predstavlja realniju procenu rezultata koji se od kandidata može očekivati. Na testu A2 nije bilo pitanja sa nultim ili negativnim indeksom diskriminacije, ali ih je bilo nekoliko na nivou B1

i B2 i takva pitanja su eliminisana iz testa i označena crnom bojom u tabeli, pa za njih nije računat stepen savladanosti. Konačno, u Odeljku 5.2. već je istaknuto da tamo gde je pojedina oblast pokrivena sa više od jednog pitanja (npr. kod testa A2 kvantifikatori/zamenice su pokriveni pitanjima 31, 32, 33, 34), pri određivanju prefiksa postignuća uzimala se aritmetička sredina indeksa lakoće za data pitanja. Ovaj princip je primenjen kod sva tri gramatička testa.

U svakom slučaju, tabela za nivo A2 pruža jasan uvid u stepen savladanosti datih gramatičkih oblasti unutar svih grupa, no ono što je za nas bitno i na šta dobijeni rezultati ukazuju jeste stepen savladanosti gramatičkih struktura graničnog ili minimalno kompetentnog kandidata – pripadnika grupe A2<sup>-</sup>. Na ovaj način se dolazi do bazičnih gramatičkih kompetencija ili oblasti na nivou A2 koje se mogu okarakterisati kao minimalno neophodno gramatičko znanje potrebno da bi se savladao nivo A2. Dakle, na osnovu dobijenih rezultata minimalno kompetentan kandidat na nivou A2:

#### NEDOVOLJNO

- ume da koristi *The Present Perfect Tense* da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost,
- ume da koristi *The Present Perfect Continuous Tense* da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je počela u prošlosti i traje do sadašnjeg trenutka,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnog glagola *must* da izrazi zaključivanje,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola *may/might/could* da izrazi mogućnost,
- ume da koristi strukturu *used to* da opiše radnju koja je bila uobičajena u prošlosti ali više nije,
- ume da koristi *neupravni govor* da prenese nečije reči trećoj osobi,
- ume da koristi jednostavne oblike *pasiva* u funkciji isticanja nekog procesa ili rezultata.

#### U MANJOJ MERI

- ume da koristi *The Past Continuous Tense* da opiše radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti,
- ume da koristi *The Present Continuous Tense* da dâ i traži informacije o budućim planovima,
- ume da koristi *The Simple Present Tense* da dâ predlog,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola *needn't, do(es)n't need to* ili *do(es) n't have to* da izrazi odsustvo obaveze,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola *shouldn't* ili *mustn't* da dâ (jak) savet drugome,

- ume da koristi sadašnji oblik modalnog glagola *can* (*be able to*) da izrazi sposobnost,
- ume da koristi konstrukciju *be going to* da izrazi predviđanje na osnovu sadašnjih dokaza,
- ume da koristi *određeni član* uz superlative, imenice koje su već pomenute, izraze u vezi sa okruženjem i sl. (npr. uz nazine instrumenata).

## U VEĆOJ MERI

- ume da koristi *The Present Continuous Tense* da opiše ili pita za radnju ili stanje koje je u toku,
- ume da koristi *The Simple Past Tense* da opiše prošle događaje,
- ume da koristi *The Simple Present Tense* da opiše svakodnevne aktivnosti,
- ume da koristi *komparative i superlative prideva* da opiše ljude, mesta, predmete, procese, i sl.
- ume da koristi razne *upitne oblike* da traži informaciju,
- ume da koristi *gerund* posle predloga,
- ume da koristi *infinitiv* kao komplement određenih glagola,
- ume da koristi *kvantifikatore/zamenice* (any, both, much, neither, itd.),
- ume da koristi konstrukciju *so/neither + do* da izrazi pozitivno ili negativno slaganje sa sagovornikom.

## ODLIČNO

- ume da koristi *The Future Tense* da izrazi opšta predviđanja,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola *may/can/could* da traži i daje dozvolu,
- ume da koristi *The Simple Present Tense* da izrazi buduću radnju u zavisnim vremenskim rečenicama,
- ume da koristi *relativne zamenice* u restriktivnim relativnim rečenicama,
- ume da koristi *predloge* da označi odnose u vremenu i prostoru.

Gramatičke oblasti kojima minimalno kompetentan kandidat vlada *odlično* i u *većoj meri* predstavljaju očekivane ishode usvajanja gramatičkog znanja ili tzv. bazične oblasti neophodne za ostvarivanje komunikativnih zadataka relevantnih za učenika na nivou A2. S obzirom da je prema ZEO gramatička kompetencija definisana prilično uopšteno i šturo, te kandidat na nivou A2 „može korektno da upotrebljava jednostavne strukture, ali pravi sistematske elementarne greške kao npr. pogrešna upotreba vremena i nepoštovanje slaganja. Ipak, globalni smisao se ne dovodi u pitanje.” želeli smo, kao što je ranije istaknuto, da utvrđimo šta je konkretno nivo A2 gramatičke kompetencije prema ZEO i odredimo minimalno postignuće koje

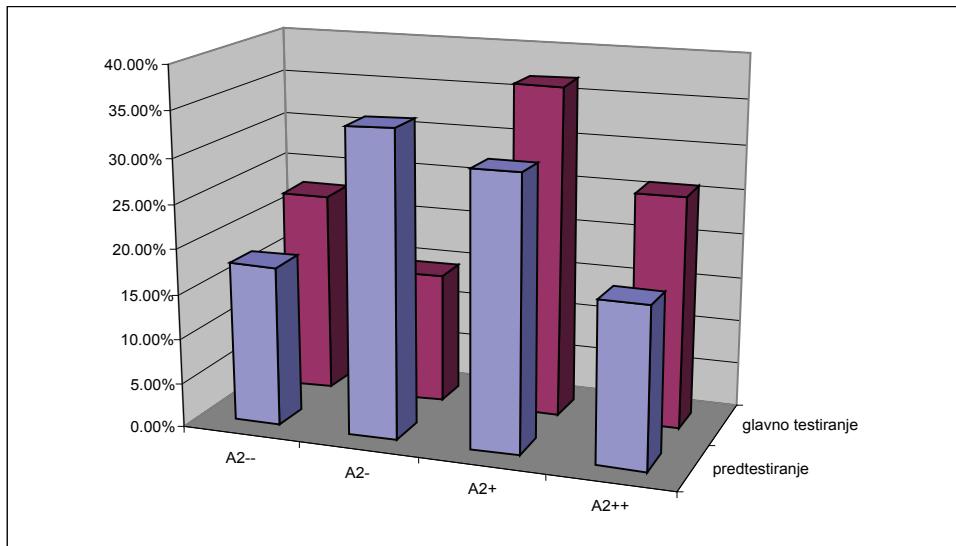
to zadovoljava. Dakle, ustanovljene glavne kategorije gramatičkog znanja koje kandidati na nivou A2 odlično ili u većoj meri savladavaju predstavljaju osnovne gramatičke resurse neophodne za razvijanje funkcionalne gramatičke sposobnosti na nivou A2.

#### **6.1.5. Glavno testiranje**

Glavno testiranje je sprovedeno od sredine oktobra do kraja novembra školske 2008/2009. godine, tj. u periodu kada je u pojedinim školama bio završen ciklus učenja na ispitivanom nivou i u trenutku kada je to najviše odgovaralo nastavnicima i učenicima. Istraživanje je obavljeno zahvaljujući podršci direktora škola i nesebičnoj i neprocenjivoj pomoći profesora engleskog jezika. U Odeljku 5.3.1. podrobno je bilo reči o sastavu ispitanika koji su učestvovali u glavnem testiranju na nivou A2, što je dopunjeno prikazom i analizom rezultata upitnika na nivou A2 u narednom odeljku, pa će se na ovom mestu sažeto ponoviti koje su sve škole učestvovalе u istraživanju. Dakle, uzorak u glavnem testiranju obuhvatao je ukupno 247 učenika, preciznije dva odeljenja VIII razreda Osnovne škole „Sonja Marinković“ u Novom Sadu, potom jedno odeljenje VIII razreda Osnovne škole „Dositej Obradović“ u Irigu, dva odeljenja (smerovi finansijski i turistički tehničar) II razreda srednje ekonomski škole „Svetozar Miletić“ u Novom Sadu, zatim dva odeljenja II razreda gimnazije opštег tipa „Svetozar Marković“ u Novom Sadu, i konačno dva odeljenja II razreda gimnazije (prirodno-matematički i društveni smer) „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu. Sva navedena odeljenja su, kao što je istaknuto u navedenom odeljku, odslušala nastavu na nivou A2 jezičkog znanja.

U Odeljku 5.4.1. dat je detaljan pregled postignutih rezultata, zajedno sa učeničkim samoprocenama celokupnog jezičkog znanja, gramatičkog znanja i ocenama na kraju školske godine. Od ukupno 247 testiranih učenika, 56 učenika ili 22,67% nije zadovoljilo suštinski minimum ili osnovni nivo standarda gramatičke kompetencije na nivou A2, odnosno 77,33% populacije je postiglo nivo A2 gramatičkog znanja prema mernim karakteristikama našeg testa, koji je nastao na osnovu ZEO. Ovo je, uopšteno uzevši, pokazatelj vrlo dobre ovlađanosti učenika bazičnim gramatičkim strukturama koje predstavljaju osnov daljeg razvoja gramatičke i celokupne jezičke kompetencije. Smatrali smo vrlo interesantnim da uporedimo postignuće po

ustanovljenim grupama unutar nivoa A2 u predtestiranju i glavnom testiranju, čiji uporedni tebelarni i trodimenzionalni grafički prikaz slede:



Grafikon 3: Raspodela kandidata po grupama postignuća na predtestiranju i glavnom testiranju.

	A2--	A2-	A2+	A2++
Predtestiranje	17,86%	33,93%	30,36%	17,86%
Glavno testiranje	22,67%	14,57%	36,84%	25,91%

Tabela 17: Raspodela kandidata po grupama postignuća na predtestiranju i glavnom testiranju.

Uporedna analiza je obavljena tako što smo nakon određivanja graničnih vrednosti za pojedine grupe klasifikovali kandidate kako sa predtestiranja, tako i sa glavnog testiranja u četiri grupe i zatim poredili postotak kandidata koji je klasifikovan u date grupe. Pošto su se granične vrednosti računale na osnovu rezultata predtestiranja, raspodela kandidata na predtestiranju približna je idealnoj, dok raspodela kandidata na glavnom testiranju odslikava jednu zaista heterogenu i samim tim neravnomerno raspoređenu grupu kandidata. Iako je među kandidatima sa glavnog testiranja bilo nešto više onih koji nisu zadovoljili minimum gramatičkog znanja (22,67% u odnosu na 17,86%), uopšteno gledajući kandidati sa glavnog testiranja su

postigli nešto bolje rezultate, što se ogleda u većem broju kandidata u višim grupama, A2<sup>+</sup> i A2<sup>++</sup>.

Na osnovu dobijenih rezultata može se pretpostaviti da kandidati sa glavnog testiranja, to jest učenici iz državnih škola gde se vršilo glavno testiranje, dobiju vrlo kvalitetnu nastavu i da imaju adekvatne udžbenike, koji obezbeđuju dobru pokrivenost gramatičkog gradiva na nivou A2. Pri tome, treba uzeti u obzir da škole u kojima je vršeno glavno testiranje uglavnom spadaju u prestižnije i samim tim kvalitetnije škole u Novom Sadu.

## **6.2. Testiranje gramatike engleskog jezika na nivou B1**

U ovom odeljku detaljno će biti opisani: specifikacije gramatičkog testa na nivou B1, njegovo usklađivanje sa Zajedničkim evropskim okvirom, izrada gramatičkih deskriptora i njihovo povezivanje sa modelima zadataka u testu. Potom će se razmatrati rezultati probnog testiranja na nivou B1, tj. analiza celog testa i pojedinačnih zadataka na testu, kao i merne karakteristike testa. Nakon toga biće prikazani rezultati glavnog testiranja sprovedenog na odgovarajućem uzorku populacije. Ukratko, biće predstavljene sve faze i faktori koji su neophodni za realizaciju testiranja izvršenog u skladu sa zadatim ciljem.

### **6.2.1. Specifikacije testa**

Kao i u slučaju gramatičkog testa A2, pre izrade testa trebalo je utvrditi cilj koji želimo da postignemo testom, njegovu strukturu, vreme predviđeno za njegovu izradu, tehnike testiranja i kriterijume ocenjivanja.

#### **Svrha testa**

Svrha gramatičkog testa B1 je utvrđivanje stepena usvojenosti gramatičkih struktura na kraju nivoa B1 jezičkog znanja. Budući da je gramatička kompetencija prema ZEO definisana prilično uopšteno i šturo (v. Odeljak 6.2.2), naš cilj je da utvrdimo šta je nivo B1 gramatičke kompetencije prema ZEO i odredimo minimalno postignuće na testu koje to zadovoljava.

### Struktura testa

U radu ćemo navesti strukturu prvobitne i konačne verzije testa koje se razlikuju samo u broju pitanja/zadataka u testu. Naime, budući da nam je namera bila da izradimo precizan merni instrument, u konačnoj verziji testa eliminisali smo sve zadatke za koje se ispostavilo da nemaju diskriminativnu vrednost. Drugim rečima, u testu ćemo izostaviti zadatke koji nisu uspešno razlikovali one ispitanike koji su u čitavom mernom instrumentu uspešniji od onih koji to nisu (O ovome će detaljnije biti govora u pododeljku 6.2.4.1). U svakom slučaju, pri izradi testa nastojali smo da mu obezbedimo kvalitete valjanosti, pouzdanosti, objektivnosti kao pretpostavljenu osobinu pouzdanosti, diskriminativnosti, obuhvatnosti i praktičnosti.

Strukturu prvobitne verzije gramatičkog testa B1 sačinjavaju 6 tipova zadatka sa ukupno 40 pitanja. Raščlanjen po sastavnim delovima, test izgleda ovako:

Jezički element	Redni broj zadatka	Cilj zadatka	Tip zadatka	Broj pitanja (zadataka)	Broj bodova
Gramatika	1	Upotreba odgovarajućih gramatičkih jedinica	Dopunjavanje teksta oblicima koji nedostaju	12	12
Gramatika	2	Upotreba odgovarajućih gramatičkih struktura	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	8	8
Gramatika	3	Upotreba odgovarajućih gramatičkih struktura	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	9	9
Gramatika	4	Upotreba odgovarajućih gramatičkih jedinica	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	3	3
Gramatika	5	Upotreba odgovarajućih gramatičkih oblika	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju	2	2

Gramatika	6	Razumevanje i prepoznavanje odgovarajućih gramatičkih oblika	Višestruki izbor	6	6
-----------	---	--	------------------	---	---

Tabela 18: Prikaz strukture prvobitne verzije gramatičkog testa B1

U prvobitnoj verziji testa zadataka je bilo ukupno 40 (v. Dodatak 8). Test pokriva reprezentativan uzorak gramatičke građe; uzorak je dobijen presekom najzastupljenijih gramatičkih oblasti obrađivanih u najčešće upotrebljavanim udžbenicima u nastavi engleskog jezika (u državnom i privatnom sektoru u Srbiji), kao i uvidom u važeći nastavni plan i program. Isto tako, izbor gramatičke građe se podudara sa jezičkim specifikacijama nivoa B1 Saveta Evrope (van Ek i Trim 2001b: 34-113), na kojima se temelji ZEO.

Važno je istaći da se prilikom izrade testa vodilo računa da jezički sadržaj bude u skladu sa predviđenim nivoom jezičke kompetencije i stepenom kognitivno-afektivnog razvoja. Naime, jezička građa ima linearno-spiralnu strukturu, što znači da se ista jezička građa obrađuje ponovo, ali na višem nivou. Gradivo se kvantitativno i kvalitativno proširuje i produbljuje primereno stepenu psihofizičkog razvoja učenika, konceptualnoj bliskosti, njihovoj dobi i interesovanjima. Dakle, učinjen je pokušaj da gramatička građa na testu svojim obimom, složenošću i težinom bude primerena ispitivanom nivou.

Isto tako, težili smo da kontekstualizujemo test izborom tehnika koje će ublažiti „neprirodnost“ situacije u kojoj se jezik testira i u kojima kontekst neće biti sasvim zapostavljen. Najveći stepen kontekstualizacije je postignut u prvom zadatku tekstualnog oblika (213 reči), gde učenici, u zavisnosti od konteksta, treba da upotrebe odgovarajuće glagolsko vreme. Neraskidivo povezane sa kontekstom ili konkretnim komunikacionim situacijama jesu jezičke funkcije koje su direktno utkane u sam kontekst. Jezičke funkcije su identične za sve nivoe jezičke kompetencije ali se, kao što je konstatovano u Odeljku 5.4.2, samo spiralno razvijaju. Drugim rečima, integrisane su sa novim elementima u sistematizovane šire celine na višem, u ovom slučaju nivou B1.

Da bismo otklonili svaku nedoumicu u vezi sa rešavanjem pojedinih zadataka dat je primer nakon opštег uputstva.

### Vremensko trajanje testa

Prilikom predtestiranja učenicima nije dato vremensko ograničenje kako bismo orijentaciono utvrdili vreme potrebno za njegovu izradu. Učenicima je u proseku trebalo  $t = 17,11$  minuta, a srednja vrednost plus dve standardne devijacije ( $t+2\sigma$ ) je iznosilo 25,23 minuta pa je učenicima na glavnom testiranju dato ograničenje od celih 30 minuta.

	$\bar{t}$ (minuta)	$\sigma$ (minuta)	$\bar{t}+2\sigma$ (minuta)
B1	17,11	4,06	25,23

### 4. Tehnike testiranja

Sa određenim varijacijama, na testu su korišćene 2 tehnike testiranja: dopunjavanja praznina u tekstu i višestrukog izbora. U prvom zadatku dopunjavanja testira se učenikovo znanje upotrebe gramatičkih oblika i njihovih značenja – na tekstualnom nivou. Drugi zadatak predstavlja varijaciju tehnike dopunjavanja. Preciznije, učenicima su date dve rečenice: prva rečenica sa određenim značenjem ili komunikativnom funkcijom i druga rečenica koju učenici treba da dopune odgovarajućim gramatičkim strukturama tako da bude slična ili identična po značenju sa prvoj rečenicom. Prve rečenice koje služe kao modeli su precizno formulisane, značenjski vrlo jasne i informativne za očekivani odgovor/parafrazu u drugoj rečenici. Rečenice koje treba dopuniti, sa uvek datim početkom i krajem, ciljano navode učenika na upotrebu odgovarajućeg gramatičkog oblika. Na taj način, učenik može da parafrazira rečenicu samo ukoliko je uspešno usvojio date gramatičke oblike. Treći i četvrti zadatak, takođe, predstavljaju varijantu tehnike dopunjavanja. Konkretnije, kontekst je dat u vidu mini-dijaloga od dve rečenice gde je prva rečenica uglavnom pitanje ili, pak, komentar a druga odgovor. Rečenice su, kao i u slučaju 2. zadatka, jasno formulisane tako da navode učenike na upotrebu odgovarajuće gramatičke strukture. Peti zadatak je varijacija tehnike dopunjavanja gde se od učenika traži da upravni govor pretvore u neupravni, sa unapred datim početnim delom rečenice, a 6. zadatak je tehnika višestrukog izbora gde učenik od četiri ponudene opcije bira samo jednu koja je tačna.

### Kriterijumi bodovanja

Svako pitanje se vrednuje jednim bodom, bez mogućnosti parcijalnog bodovanja. Ocenjivanje svih zadataka se vrši prema urađenom ključu za

odgovore. Ukoliko postoji nekoliko rešenja u pojedinom pitanju sva će biti navedena u ključu za odgovore.

Specifikacije konačne verzije gramatičkog testa B1 u potpunosti su identične kao za prvobitnu verziju, samo se razlikuju u broju pitanja na testu (v. Dodatak 8). Zbog kalibriranja testa eliminisana su ona pitanja čija je detaljna analiza pokazala da ne diskriminišu uspešne od manje uspešnih učenika<sup>28</sup>. Konačna verzija je obuhvatala 34 pitanja. U konačnoj verziji testa zadržani su redni brojevi pitanja bez obzira što su neka pitanja sa predtestiranjem bila eliminisana. Na ovo smo se odlučili da bismo lakše mogli da poređimo pitanja sa predtestiranjem i glavnog testiranja. Isti princip smo primenili i u slučaju testa B2.

Redni broj zadatka	Broj pitanja: prva verzija	Broj pitanja: konačna verzija
1	12	9
2	8	6
3	9	9
4	3	2
5	2	2
6	6	6

Tabela 19: Prikaz strukture konačne verzije gramatičkog testa B1

Učenici su konačnu verziju testa radili u okviru redovne nastave tj. jednog školskog časa, sa vremenskim ograničenjem izrade testa od 30 minuta.

### 6.2.2. *Usklađivanje testa sa Zajedničkim evropskim okvirom*

Kako je objašnjeno u Odeljku 6.1.2, ZEO predstavlja polazišnu tačku za operacionalizaciju gramatičke kompetencije na svim ispitivnim nivoima. Kada se unutar ZEO pokušavaju izdvojiti različite i mnogobrojne komponen-

<sup>28</sup> Ovde dolazi do izražaja važnost statističke analize testa, jer se i iskusnim nastavnicima/autorima testova dešava da napišu pitanje za koje se ispostavi da ima negativni indeks diskriminacije, tj. da diskriminiše u korist slabijih učenika. Ova pitanja moraju da se eliminisu jer kompromituju merne karakteristike testa. Ovo ide na uštrb valjanosti jer se eliminacijom nekih pitanja neminovno sužava opseg testirane gramatičke građe, ali kao što je to već rečeno, kod sastavljanja testova mora da se postigne kompromis između valjanosti i drugih mernih karakteristika kao što su pouzdanost i diskriminativnost.

te komunikativne kompetencije, onda je, kako tvrde tvorci ZEO, sasvim legitimno i korisno identifikovati gramatičku kompetenciju kao jednu od komponenti komunikativne kompetencije (ZEO 2003: 128). Da bi se za korisnika jezika moglo tvrditi da vlasti jezikom potrebno je da savlada bazične modele na kojima gradi rečenice i nizove rečenica, tj. osnovne gramatičke strukture datog jezika od kojih zavise bezbrojne varijacije upotrebe jezika. Korisnik mora da savlada osnovni kostur kako bi u usmenoј i pisanoj komunikaciji na funkcionalno valjan način stvarao i razumevao tipične rečenice toga jezika.

Na nivou A2 jezičkog znanja prema evropskom referentnom okviru korisnici jezika ili učenici treba da poseduju funkcionalnu sposobnost da jednostavne jezičke strukture pravilno upotrebljavaju u situacijama koje se odnose na jednostavnu i neposrednu razmenu informacija o poznatim temama i aktivnostima. Na višem, jezičkom nivou B1 prema globalnoj skali zajedničkih nivoa (ZEO 2003: 33) učenik:

„Može da razume glavne ideje iskaza, ukoliko se radi o jasnom i standardnom jeziku, o poznatim stvarima i događajima sa posla, iz škole, slobodnog vremena, itd. Može da se snađe u većini situacija na putovanjima, i u područjima gde se govori jezik koji uči. Može da govori na jednostavan i koherentan način o poznatim stvarima i temama koje ga lično interesuju. Može da prepriča iskustva i događaje, snove, nadanja i ambicije, i da kratko obrazloži i objasni razloge za izneta mišljenja i planove.”

Na osnovu postojeće skale deskriptora pravilne upotrebe gramatike na nivou B1 (ZEO 2003: 127), učenik:

„Može da se služi na zadovoljavajućem gramatičkom nivou u okviru određenog repertoara često upotrebljavnih jezičkih obrta i izraza, u manje-više predvidljivim situacijama.”

Učenici na nivou B1 treba da znaju da prepoznaju, grade i u rečenicama prikladno upotrebe poznate jezičke elemente, u manje-više predvidljivim situacijama. Oslanjajući se na elemente jezičke kompetencije nivoa A2, operativni zadaci se, kao što se da zaključiti na osnovu deskriptora, postepeno proširuju i usložnjavaju. Naime, jezički sadržaji na nivou A2 integrišu se s novim elementima u sistematizovane celine na višem nivou B1. Dakle, učenici treba da prepoznaju i koriste gramatičke sadržaje u kontekstu nivoa B1 i da poštuju osnovna pravila smislenog povezivanja rečenica u šire celine.

Za potrebe istraživanja mi smo inventar gramatičkih jedinica crpeli iz međunarodnih udžbeničkih edicija koje se koriste na nivou B1 u nastavi engleskog kao stranog jezika na našem području, ali i u Evropi i šire. Udžbeni-

ci koji su najšire zastupljeni a koje smo koristili za istraživanje jesu: *Cutting Edge, Total English, Opportunities, Enterprise 4, Upstream, Word Club, New Headway*. Inventar svih gramatičkih jedinica neophodnih za usmenu i pisanu komunikaciju na nivou B1 i njihova zastupljenost tabelarno je prikazana u Dodatku 6. Presekom iz navedenih udžbenika dobili smo najfrekventnije gramatičke jedinice na nivou B1, koje smo klasifikovali prema gramatičkim kategorijama:

### *Tenses*

Present Simple and Continuous

Past Simple and Continuous; comparing past and present

Present Perfect Simple and Past Simple

Present Perfect Simple and Present Perfect Continuous

Present Continuous (future plans and intentions)

Future Tense with *will* and *shall* (future plans and intentions)

Future with *going to, intend to*

Past Perfect and Past Simple

### *Modality*

Modal verbs and phrases: *likely to, may well, probably won't...* (making predictions)

Modality: obligation and permission in the present (have to, should, be allowed to...)

Modality: obligation and permission in the past (had to, should have, couldn't, was/were allowed to...)

Modal verbs: ability, probability, possibility, certainty, necessity

Modals: *used to, would* (past habits and activities)

Modal verbs and expressions: making and responding to offers and suggestions

### *Verb forms*

Passive forms: present, past and future

Gerund and Infinitive

Question Tags

Phrasal verbs

Causatives (have/get sth. done)

Participles

### *Clause types*

Defining and non-defining relative clauses

Conditional sentences 1 & 2: real and hypothetical possibilities with *if*

Reported speech and reported questions

Conditional sentences 3 (e.g. If I had been in her position, I would have...)

Reported requests, orders and statements (e.g. She asked them to help her.)

Clauses of cause, reason, result, purpose, concession

### *Interrogatives*

Questions and answers (auxiliary verbs)

### *Nouns*

Countable and uncountable nouns

### *Determiners*

Articles

Quantifiers (some, any, no, (a) little, (a) few, a lot of; either/neither, both, all, none, no, every...)

### *Adjectives*

Comparatives and superlatives: comparing things in different ways (not as...as, fewer/less... than, similar to...)

### *Adverbs*

Adverbs (e.g. Sadly, we missed the film.)

Na osnovu preseka iz raznih udžbenika ustanovljeno je tzv. gramatičko jezgro najfrekventnijih gramatičkih jedinica na nivou B1. Međutim, ni u ovom testu, kao ni u A2 testu nisu sve strukture mogle da budu uključene u test zbog narušavanja principa praktičnosti, pa smo se pri selekciji gramatičkih struktura koje će ući u test rukovodili iskustvenim kriterijumom, a i konsultovali smo se s iskusnim profesorima engleskog jezika. Prilikom konstrukcije gramatičkih zadataka i deskriptora nastojali smo, gde god je to bilo moguće, da odabrane gramatičke strukture uskladimo s komunikativnim funkcijama (a postoje pojedine situacije gde to nije moguće, jer je data gramatička oblast preopšta da bi se mogla pripisati ograničenom broju komunikativnih funkcija). U tu svrhu, trudili smo se da pažljivo i stručno sastavimo tekstove, kratke

spontane dijaloge ili rečenice koje će predstavljati isečke iz stvarnog života tj. verne isečke živog jezika. Dakle, pokušali smo da predstavimo situacije u kratkom dijalogu, vrlo autentičnom i bliskom životu jeziku.

Propisani inventar gramatičkih struktura i jezičkih funkcija na nivou B1 Saveta Evrope (*Threshold 1990, 1991a/1998b*), kao i u slučaju nivoa A2, dat je na način koji se, iako koristan, nama nije pokazao kao sistematičan za izradu adekvatnog testa na tom nivou. Tako je u gramatičkom inventaru dat spisak svih gramatičkih jedinica (npr. *ago, against, also, always, at, as soon as, itd.*) (*Threshold 1990, 1991a: 185-233*) i iskaza u kojima se te jedinice upotrebljavaju (npr. *ago* (exact time reference with past tense) u rečenici *How long ago were you in Paris? I was in Paris three days ago.*) Međutim, sistematizovani gramatički i leksički inventari koji su proistekli iz *Waystagea* i *Thresholda* dati su u specifikacijama za međunarodno priznate kembričke testove *KET* i *PET* koji su u potpunosti uskladjeni sa nivoima A2 i B1 ZEO. Ti inventari su po prvi put postali javno dostupni 2006. godine (Street i Ingham 2007: 4) da bi se sastavljačima testova i ispitnim centrima širom sveta pružile eksplisitne informacije o neophodnom jezičkom znanju na dатим nivoima jezičke kompetencije. Drugim rečima, definisani su jezički i komunikativni minimumi neophodni za najjednostavniji stepen komunikativne kompetencije potrebne jednoj osobi da bi stupila u socijalni kontakt.

Inventar gramatičkih struktura je i nama poslužio kao polazište za uporednu analizu tih i jezičkih sadržaja koje smo ustanovili pomoću preseka iz odgovarajućih udžbenika. Isto se odnosi i na inventar jezičkih funkcija koji je, uz minimalna proširenja, gotovo isti na svim referentnim nivoima jezičke kompetencije (v. Dodatak 7). Kada je reč o postojećim ZEO dekskriptorima koji se odnose na jezičke veste, konkretno na govornu interakciju i produkciju i pisanje u kojima je gramatička upotreba najvidljivija, na nivou B1 jezičkog znanja učenik bi trebalo da (ZEI 2003: 34):

#### Govorna interakcija

„Može da se nalazi u svim situacijama na putovanjima kroz zemlju u kojoj se govori jezik koji uči. Može bez pripreme da se upusti u razgovor kada je reč o porodici, poslu, hobijima ili o aktuelnim dešavanjima.”

#### Govorna produkcija

„Može da se izražava jednostavnim sredstvima da bi ispričao neki događaj, dešavanje iz svog života, san, nadanja ili stremljenja. Može da ispriča vic, prepriča neku epizodu iz knjige ili odlomak iz filma i izrazi sopstvene reakcije.”

## Pisanje

„Može da sastavi jednostavan i sažet tekst koji obrađuje njemu bliske teme ili spada u oblast njegovog interesovanja. Može da napiše pismo u kome govori o ličnim iskustvima i zapažanjima.“

Međutim, iako ovi deskriptori (kao i deskriptori za veštine čitanja i slušanja) imaju izuzetnu upotrebnu vrednost upravo za navedene jezičke veštine, oni su suviše opšti da bi se iz njih mogla izvući upotreba konkretnog gramatičkog oblika; stoga je bilo neophodno napraviti posebne gramatičke deskriptore koji će na prijemčiv način odražavati upotrebu jeziku na nivou B1.

### 6.2.3. Gramatički deskriptori i ilustracije modela zadatka

U radu je nekoliko puta isticano da je kao deo šire inicijative Saveta Evrope poznate pod nazivom *Reference level descriptions for national and regional languages* ([www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp)) krajem 2005. pokrenut dugoročni multidisciplinarni istraživački projekat *English Profile* čiji je ključni zadatak da detaljno opiše referentne nivoje engleskog kao stranog jezika. Nakon detaljnih empirijskih istraživanja projekat bi trebalo da ponudi iscrpnju listu gramatičkih, leksičkih i funkcionalno-pragmatičkih deskriptora koji karakterišu svaki pojedinačni nivo jezičkih sposobnosti definisanih skalom ZEO. Isto tako, započet je rad na istraživanju ključnih odlika pedagoške obrade gramatičke strukture engleskog jezika na globalnom nivou.

Međutim, u nedostatku iscrpnih banki konkretnih deskriptora, istraživači i metodičari-praktičari se oslanjaju na postojeće univerzalne deskriptore za evropske, ali uopšteno govoreće i svetske jezike. Na osnovu tih globalnih opisa upotrebe jezika moguće je napraviti kraće, konkretnе deskriptore koji mogu da se primene na različite ciljne grupe. Konkretni deskriptori mogu da posluže kao autonomni kriterijumi za izradu testova, kontrolnih lista i upitnika koje nastavnici koriste za kontinuirano ocenjivanje ili samoocenjivanje. Timovi stručnjaka koji su radili na izradi ZEO smatraju da se tokom procesa ocenjivanja ne može koristiti deskriptor duži od dve rečenice (CEFR, Council of Europe 2001: 207). U projektima iz kojih su nastali ilustrativni deskriptori nastavnici su bili skloni da odbijaju ili razlažu de-

skriptore koji su imali više od 25 reči (približno dva reda normalno kucanog teksta).

Kao što je opisano u Odeljku 6.1.3., mi smo za potrebe provere usvojenosti gramatičkih jedinica eksplicitnog gramatičkog znanja, kao i definisanja odgovarajućih gramatičkih deskriptora, uporednom analizom prisustva gramatičkih jedinica u raznim udžbenicima na nivou B1 izvršili selekciju najfrekventnijih – ključnih gramatičkih oblasti – čime smo dobili reprezentativni uzorak gramatičkih oblika pomoću kojih se ostvaruju komunikativni zadaci na nivou B1. Kao i kod izrade gramatičkih deskriptora na nivou A2 vodilo se računa, gde god je to bilo moguće, da se gramatički oblici sagledavaju sa aspekta komunikativnih funkcija. Međutim, nekada je broj komunikativnih konteksta u kojima se određeni oblik može upotrebiti neograničen, pa je nemoguće svaki od tih konteksta spomenuti u konkretnom deskriptoru. Zbog toga smo u pojedinim slučajevima bili prinuđeni da se usredsredimo samo na gramatičko značenje, tj. gramatički aspekt jedinice koja se tretira samo kao formalni eksponent određene gramatičke kategorije, npr. kod upotrebe kvantifikatora/zamenica (v. primere 28, 29, 30, 31), i sl.

Bitno je naglasiti da će na svim ispitivanim nivoima postojati relativna podudarnost gramatičkih oblika i shodno tome gramatičkih deskriptora, ali njihovu upotrebu treba tumačiti u skladu sa datim nivoom. Naime, u odnosu na prethodni, svaki sledeći nivo je napredniji i podrazumeva kompleksniju jezičku upotrebu u okviru zahtevnijih i sveobuhvatnijih jezičkih zadataka. Drugim rečima, znanje date, ranije usvojene gramatičke pojave ponavlja se i proširuje na sledećem nivou, uz uvođenje nekih novih gramatičkih oblika. To je zapravo i jedan od osnovnih postulata teorije usvajanja stranog jezika: učestalost pojedinih jezičkih elemenata i lakoća usvajanja u nastavnom procesu ne teku uvek uporedno (Prebeg-Vilke 1977: 177). Prvo se uvode najjednostavnije i najčešće upotrebe određene gramatičke jedinice, potom srednje frekventne, ali važne upotrebe gramatičkih jedinica i konačno manje frekventne strukture, isto tako važne za razumevanje i produkciju pisanog i govornog jezika. Svaka nova faza obuhvata onu prethodnu ali istovremeno zalazi i korak dublje u proces usvajanja gramatičkih struktura ili jezika. Gramatičke jedinice usvojene na jednom nivou jezičkog znanja trebalo bi da se uspešnije primenjuju na višem nivou i da sa psihofizičkim sazrevanjem učenika sazревa i poboljšava se kvalitet usvojenih gramatičkih znanja.

Na nivou B1 jezičkog znanja učenik polako postaje samostalni korisnik stranog jezika koji može da se snađe u većini situacija služeći se

jednostavnim jezičkim sredstvima. Da bi se učenik osposobio za takvu, manje-više nesmetanu komunikaciju na nivou B1, potrebno je da poseduje gramatičku kompetenciju na zadovoljavajućem nivou, tj. učenik bi trebalo da:

1. ume da koristi <i>The Past Continuous Tense</i> da opiše radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti,	v. zadatak 1 (It was 4 o'clock in the morning and I (1) <i>was sleeping</i> when the telephone (2) rang.) i 11 (I opened it and my mystery visitor (11) <i>was standing</i> in front of me.)
2. ume da koristi <i>The Simple Past Tense</i> da prepriča prošle događaje,	v. zadatak 7 ("Look, get dressed. I'll be in your flat in fifteen minutes and I'll explain everything," the man said and (7) <i>hung up.</i> ) i 8 (I wanted to wash the sleep out of my eyes when I (8) <i>remembered</i> that I had forgotten to pay the water bill so there was no water.)
3. ume da koristi <i>The Simple Past Tense</i> da opiše prošlu radnju koja je prekinula drugu prošlu radnju koja je duže trajala,	v. zadatak 2 (It was 4 o'clock in the morning and I (1) <i>was sleeping</i> when the telephone (2) rang.) i 10 (As I was putting on my shirt, there (10) <i>was a knock</i> on the door.)
4. ume da koristi <i>The Present Perfect Tense</i> da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost,	v. zadatak 12 ("We (12) <i>haven't met</i> , but I have been following your success in the film industry, Mr Lee, and I must say I'm impressed", the visitor said smiling as I let him in...)
5. ume da koristi <i>The Present Continuous Tense</i> da opiše radnju koja je u toku,	v. zadatak 3 (As I picked up the receiver a voice said, "You (3) <i>aren't sleeping</i> , are you?")
6. ume da koristi <i>The Present Perfect Continuous Tense</i> da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je počela u prošlosti i traje do sadašnjeg trenutka,	v. zadatak 5 ("Look, I (5) <i>have been searching</i> for you for two months," the voice continued, "and at last I have found you.")
7. ume da koristi modalni izraz <i>may well</i> da izrazi visok stepen verovatnoće nekog događaja,	v. zadatak 13 (Steve <i>may well</i> come to the party alone.)
8. ume da koristi konstrukcije ( <i>not</i> ) <i>be allowed to/permited to</i> da izrazi dozvolu ili zabranu,	v. zadatak 14 (When I was little I was <i>not allowed/permited</i> to go to the circus alone.)
9. ume da koristi perfekt modalnog glagola <i>should</i> da izrazi neodobravanje u vezi sa određenim postupkom u prošlosti,	v. zadatak 15 (You <i>should have visited</i> your grandma in hospital.)

10. ume da koristi konstrukcije <i>have to/be obliged to</i> da izrazi obavezu,	v. zadatak 16 (I <i>had to/was obliged to wash the dishes after each meal.</i> )
11. ume da koristi perfekt modalnog glagola <i>could</i> da izrazi mogućnost u prošlosti,	v. zadatak 17 (I <i>could have helped you if you had told me about it.</i> )
12. ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola <i>may/can/could</i> da traži i daje dozvolu,	v. zadatak 20 ( <i>May/Could/Can I use your phone?</i> )
13. ume da koristi <i>The Present Continuous Tense</i> da dâ i traži informacije o budućim planovima ili namerama,	v. zadatak 21 (A: Do you want to go on a picnic on Saturday? B: I'm sorry but (21) <i>I'm playing tennis with Walter on Saturday. How about Sunday?</i> )
14. ume da koristi <i>Question Tags</i> da zatraži potvrdu svoje izjave,	v. zadatak 22 (A: Hi, can you tell me where the nearest bank is, please? B: Oh, you're that famous film star, George Clooney, (22) <i>aren't you?</i> )
15. ume da koristi strukturu <i>used to</i> da opiše radnju koja je bila uobičajena u prošlosti ali više nije,	v. zadatak 23 (A: What were you afraid of when you were little? B: I (23) <i>used to be afraid of the dark, but I'm not anymore.</i> )
16. ume da koristi <i>relativne zamenice</i> u nerestriktivnim relativnim rečenicama da dâ dodatno objašnjenje,	v. 24 (A: Tell me something about the city you keep dreaming about. B: Berlin, (24) <i>which always appears in my dreams, is a wonderful but scary place.</i> )
17. ume da koristi <i>gerund</i> u funkciji glagolskog komplementa,	v. zadatak 25 (A: What is your favourite programme on TV, Ted? B: Well, I enjoy (25) <i>watching</i> TV series about hospitals, like <i>House, M. D.</i> ) i 39 (Now I regret (39) <i>mentioning</i> this idea to Peter because he is not really a reliable person.)
18. ume da koristi <i>The Second Conditional</i> da opiše nerealno/hipotetičko stanje ili situaciju,	v. zadatak 26 i 27 (Why won't you tell us what happens in the film? B: Because I don't know. If I (26) <i>knew</i> , I (27) <i>would tell you, but I haven't seen the film either.</i> )
19. ume da koristi <i>kvantifikatore/zamenice</i> (any, both, (a) little, (a) few, itd.),	v. zadatak 28 i 29 (A: Hi, Nick. Could you please lend me some apples? B: Sorry, I don't have (28) <i>any</i> left. I only had two and my mum used them (29) <i>both</i> to make a cake.); 30 i 31.
20. ume da koristi <i>neupravni govor</i> da prenese nečije reči trećoj osobi,	v. zadatak 33; 34 (Walter said that <i>he would tell Sheila if something new happened.</i> )

21. ume da koristi <i>komparative prideva</i> da opiše ljude, mesta, predmete, procese i sl.	v. zadatak 35 (Alan is not <i>as tall as</i> Peter, so he never plays in the basketball team.)
22. ume da koristi konstrukciju <i>be going to</i> da izrazi predviđanje na osnovu sadašnjih dokaza,	v. zadatak 36 (Look at the mess you've made! Mother <i>is going to</i> be really angry when she gets back.)
23. ume da koristi <i>pasiv</i> u funkciji isticanja nekog procesa ili rezultata,	v. zadatak 37 (There was an accident on the M1 motorway last night. Fortunately, nobody <i>was injured</i> .)
24. ume da koristi <i>veznike</i> da izrazi svrhu, uzrok ili posledicu,	v. zadatak 38 ( <i>I talked to Steve so that</i> he would change his mind.) i 40 ( <i>Since</i> it was too late, we decided to go home.)

Tabela 20: Prikaz gramatičkih deskriptora na nivou B1

Kao što je rečeno ranije u tekstu i Odeljku 6.1.3., jezička građa se nadovezuje na znanja stecena na prethodnim nivoima. Mnoge gramatičke jedinice koje se uvode na nivou A2 na višem, nivou B1, javljaju se u širem obimu – sa širim rasponom različitih funkcija. Određeni gramatički deskriptori na nivou B1 su slični ili istovetni deskriptorima na nivou A2, međutim funkcije koje opisuju treba tumačiti u skladu sa datim nivoom. Tako se iz datih deskriptora i ilustracija modela zadataka da jasno videti da se npr. *Simple Past Tense* uvodi u kontrastu sa novim vremenom (*Past Perfect Tense*), čija upotreba se ne može očekivati od kandidata na nivou A2. Na isti način, *Present Perfect Tense* se na nivou B1 uvodi u kontrastu sa novim vremenom (*Present Perfect Continuous Tense*), sa čijom upotrebom (po pitanju tvorbe i značenja) bi kandidat A2 nesumnjivo imao poteškoća. Međutim, iako se od kandidata na nivou B1 očekuje da vladaju ovim glagolskim oblicima rezultati statističke analize testa će pokazati da li i u kolikoj meri to zapravo postižu.

Isto tako, na nivou B1 se postepeno širi lepeza značenja koje modalni glagoli mogu da izražavaju i uvode se kompleksnije modalne konstrukcije sa referencama za sadašnjost, prošlost i budućnost (npr. *may well*, *should have Ved/-en*, *was/were allowed to*, i sl.).

#### 6.2.4. Predtestiranje

Probno ispitivanje gramatičkog testa B1 radi utvrđivanja mernih karakteristika i definisanja standarda postignuća sprovedeno je od sredine septembra do prve nedelje oktobra 2008/2009. godine na uzorku od 45 ispitnika (No. = 45). Kandidati su izabrani iz grupa u novosadskim jezičkim školama *City College* i *Lingua* gde su uspešno savladali nivo B1, kao i iz jedne nastavne grupe na I godini osnovnih akademskih studija koja se kvalifikovala da sluša Engleski jezik kao predmet po izboru na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Ta grupa je polaganjem međunarodnog, standardizovanog klasifikacionog testa pokazala da je savladala nivo B1 i time se kvalifikovala da sluša nastavu za jedan nivo višu. Od velikog značaja je bila činjenica da imamo homogenu jezičku populaciju kako bismo na valjan način realizovali postavljene ciljeve istraživanja.

##### 6.2.4.1. Merne karakteristike

U slučaju sva tri gramatička testa predtestiranje je izvršeno kako bi se utvrdile merne karakteristike glavnog instrumenta testiranja – gramatičkog testa. Isti postupci su primenjeni prilikom konstrukcije sva tri testa, potom njihove primene i analize dobijenih rezultata.

Valjanost konstrukta se dokazuje tako što se testira ono što je predviđeno samim ciljem testiranja – u našem slučaju to je gramatička građa. U test su ušle najfrekventnije gramatičke strukture iz međunarodnih udžbeničkih edicija na nivou B1, čime je obezbeđena valjanost sadržaja. Strukture su, takođe, sadržane i u inventaru gramatičke građe na nivou B1 Saveta Evrope. Predtestiranje je obavljeno na homogenom uzorku populacije pa je na taj način obezbeđena empirijska valjanost. Drugim rečima, kandidati su, kao i kod postupka predtestiranja na nivou A2, izabrani iz grupa u jezičkim školama gde su uspešno savladali nivo B1, kao i iz nastavnih grupa koje su polaganjem standardizovanog klasifikacionog testa dokazale da su savladale nivo B1 i kvalifikovale se da slušaju nastavu za jedan nivo višu. Iako prividno irelevantan, i spoljni izgled testa ima svoju funkciju unutar paradigme valjanosti, te je i ovom segmentu posvećena pažnja čime je zagarantovana spoljna valjanost testa.

Uz valjanost, sledeća osobina testa od suštinskog značaja jeste pouzdanost koja je u slučaju sva tri testa izračunata po kompleksnoj Kuder Richardsonovoj formuli 20 (KR-20). Koeficijent pouzdanosti testa po KR-20

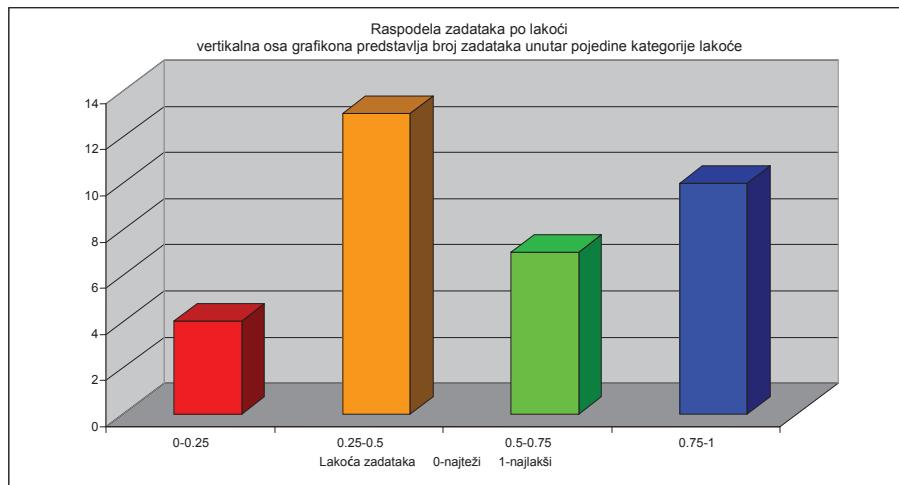
iznosi 0,84 što je prilično visok indeks i ukazuje da test ima svojstvo konzistentnosti. Povrh toga, ustanovljena je i standardna greška merenja (SEM) za B1 test koja iznosi 2,36, što je vrlo dobra vrednost i samo dodatno potvrđuje da je test pouzdan. Sve vrednosti su, uz korišćenje odgovarajućih formula, izračunate pomoću programa Microsoft Excel. Takođe, sve ovde prikazane i razmatrane vrednosti izračunate su bez eliminisanih zadataka.

Usko povezana sa pozdanošću je diskriminativnost, odnosno diskriminativna vrednost zadataka koja, osim naravno pouzdanosti, suštinski doprinosi i valjanosti čitavog mernog instrumenta. Podrobna analiza svakog pojedinačnog zadatka je urađena utvrđivanjem lakoće zadataka testa (FV) i indeksa diskriminacije, gde je indeks diskriminacije izračunat metodom triju grupa i kompleksnom metodom *point biserial*. U nastavku slede tabelarni i grafički prikaz izračunatih vrednosti lakoće zadataka i diskriminativnih vrednosti zadataka, ponaosob (zatamnjene vrste u tabeli označavaju eliminisane zadatke):

Pitanje	FV	Indeks diskriminacije ( $G^{1/3}$ - $D^{1/3}$ )	Indeks diskriminacije ( <i>point biserial</i> )
1	0,84	0,27	0,23
2	0,84	0,27	0,35
3	0,64	0,53	0,45
4			
5	0,18	0,33	0,34
6			
7	0,40	0,33	0,33
8	0,80	0,20	0,23
9			
10	0,87	0,33	0,45
11	0,73	0,20	0,12
12	0,38	0,40	0,29
13	0,27	0,60	0,53
14	0,49	0,60	0,42
15	0,29	0,53	0,48
16	0,33	0,53	0,33
17	0,13	0,27	0,26

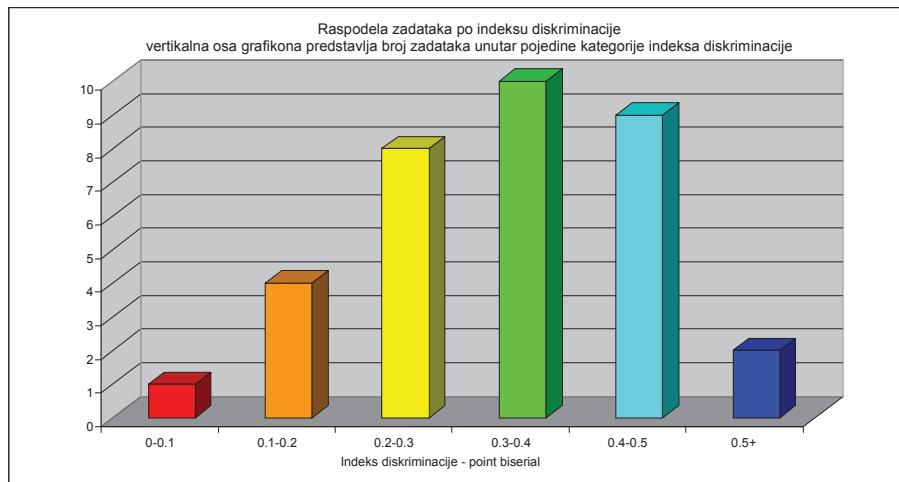
18			
19			
20	0,91	0,20	0,33
21	0,40	0,27	0,22
22	0,69	0,47	0,33
23	0,38	0,40	0,37
24	0,20	0,27	0,17
25	0,64	0,33	0,19
26	0,47	0,47	0,45
27	0,71	0,47	0,50
28	0,82	0,47	0,46
29	0,22	0,27	0,23
30	0,71	0,13	0,00
31	0,76	0,33	0,20
32			
33	0,33	0,40	0,18
34	0,33	0,47	0,33
35	0,93	0,20	0,37
36	0,80	0,33	0,32
37	0,76	0,60	0,53
38	0,49	0,53	0,45
39	0,38	0,53	0,48
40	0,62	0,40	0,27

Tabela 21: Vrednosti lakoće zadataka i indeksa diskriminacije (metoda triju grupa i metoda *point biserial*) za B1 test



Grafikon 4: Lakoća zadataka

Od ukupno 34 zadataka na testu, 4 se može okarakterisati veoma teškim jer ih je, kao što se iz grafikona može videti, rešilo do 25% ispitanika, 13 zadataka srednje teškim (od 25%-50%), 7 srednje lakim (50%-75%) i 10 lakim (75%-100%). Da bi se dobole informacije o uspešnom razlikovanju jačih i slabijih ispitanika unutar ove homogene jezičke populacije izračunate su vrednosti indeksa diskriminacije, prvo jednostavnijom metodom triju grupa i potom mnogo složenijom i preciznijom metodom *point biserial* čiji grafički prikaz sledi:

Grafikon 5: Indeks diskriminacije izračunat metodom *point biserial*

Na osnovu grafičkog prikaza dolazi se do zaključka da ima:

- 0-0,10 1 zadatak
- 0,10-0,20 4 zadatka
- 0,20-0,30 8 zadataka
- 0,30-0,40 10 zadataka
- 0,40-0,50 8 zadataka
- 0,50-0,60 3 zadatka

Predtestiranje je i urađeno da bi se dobila povratna informacija o kvalitetu zadataka tj. stepenu diskriminativnosti, što je nešto što ni vrlo iskusni, dugogodišnji autori testova ne mogu u potpunosti da predvide. Na gramatičkom testu B1 je bilo 6 pitanja sa nultim ili negativnim indeksom diskriminacije pa smo ih eliminisali zbog toga što ne doprinose pozitivno diskriminativnosti samog testa, a nismo ih zamenili zbog nemogućnosti ponovnog testiranja novih pitanja na homogenom uzorku populacije. U celini posmatrano, njihovim eliminisanjem nije dovedena u pitanje valjanost testa jer je ostalo dovoljno kvalitetnih zadataka koji testiraju gramatičke oblasti. Dakle, izuzimajući odstranjene zadatke dobijene vrednosti ostalih zadataka su zadovoljavajuće i značajno doprinose pouzdanosti testa.

Utvrđene su i karakteristike distribucije frekvencija, tj. mere centralne tendencije i disperzije. Mere centralne tendencije su obuhvatile aritmetičku sredinu ili prosečno postignuće koje u slučaju testa B1 iznosi  $M=18,76/34$  (55,2%), zatim mod, tipičnu ili najčešću vrednost u jednoj distribuciji frekvencije, što iznosi  $Mo=24$ , i konačno medijanu – središnu ili centralnu vrednost – koja iznosi  $Md=19$ .

Pored mera srednje vrednosti ustanovljeni su i indeksi mera disperzije – opseg raspodele i standardna devijacija (SD). Opseg testa je 27, a SD za test B1 iznosi  $\sigma = 5,91$ , što je sasvim očekivana vrednost budući da je test dat homogenom jezičkom uzorku pa u tom smislu i ne bi trebalo da bude većih odstupanja. Konačno, pored ovih vrednosti izračunata je i vrednost granične linije postignuća (*cut score*), koja je od velikog značaja za naše istraživanje, a u slučaju testa B1 ona iznosi 13/34 (38,2%). Ovo je, dakle, minimalni rezultat na testu koji minimalno kompetentan kandidat na nivou B1 treba da ostvari, što znači da bi rezultat ispod ove granične linije ukazivao na to da je gramatičko znanje kandidata ispod onoga što se očekuje na nivou B1. Osim za minimalno kompetentnog kandidata B1<sup>-</sup>, izračunat je i *cut score* za kandidata B1<sup>+</sup> koji iznosi: 20/34 (58,8%) i kandidata B1<sup>++</sup>: 25/34 (73,5%).

Prilikom konstrukcije testa veoma se vodilo računa da poseduje osobine autentičnosti i interaktivnosti u smislu da što više odražava upotrebu jezika u realnoj situaciji. Na taj način i percepcije kandidata o samom testu mogu da izazovu pozitivan afektivni odgovor prilikom rešavanja zadataka testa i shodno tome da utiču na što bolji učinak kandidata. S obzirom da nije zahtevao posebnu primenu (i trajanje duže od jednog školskog časa) ili specifične tehničke uslove za obradu podataka, test se može smatrati praktičnim i ekonomičnim. Imajući u vidu sve navedene karakteristike testa, moglo bi se reći da bi ovakav test verovatno pozitivno uticao na nastavnu praksu, dakle i nastavnike i učenike kada bi došlo do njegove primene jer bi obema zainteresovanim stranama pomogao da dobiju jasnu i relativno preciznu sliku gramatičkog znanja učenika na nivou B1.

#### *6.2.4.2. Analiza rezultata predtestiranja*

Postupak određivanja standarda postignuća i razrađivanja koncepta minimalno kompetentnog kandidata na nivou B1 usledio je nakon utvrđivanja najbitinijih metrijskih karakteristika testa. S obzirom da je u Odeljku 6.1.4.2. detaljno objašnjen princip određivanja standarda postignuća, na ovom mestu će, kao i kod gramatičkog testa B2, biti data konačna verzija raspodele rezultata dobijene primenom datog principa i detaljnog statističkom analizom. Na gramatičkom testu B1 je bilo 6 pitanja (4,6,9,18,19,32) sa nultim ili negativnim indeksom diskriminacije i eliminisana su iz testa i statističkih analiza, tako da za njih nije računat stepen savladanosti. Ukoliko su ta pitanja predstavljala izolovane zadatke u testu onda su oni eliminisani u konačnoj verziji testa, tj. prilikom glavnog testiranja, a ako su bili kontekstualizovani unutar kratkog narativa ili dijaloga onda su oni ostavljeni samo kao deo konteksta. Dole datim tabelarnim prikazom pokušali smo da na najbolji način ilustrujemo stepen savladanosti gramatičkih oblasti unutar ustanovljenih podgrupa nivoa B1.

	B1			
	B1 <sup>--</sup>	B1 <sup>-</sup>	B1 <sup>+</sup>	B1 <sup>++</sup>
1,11	***	****	****	****
2,10	***	****	****	****
3	*	***	****	****
4		*	*	*
5				**

6				
7,8	**	***	***	****
9				
12	*	**	***	(***) <sup>+</sup>
13	*	*	**	***
14	*	**	***	****
15	*	*	**	***
16	*	*	**	***
17	*	*	**	(**) <sup>+</sup>
18				
19				
20	***	****	****	****
21	*	**	**	****
22	**	***	****	****
23	*	*	**	****
24	*	*	*	**
25,39	*	**	***	****
26,27	*	***	***	****
28,29,30,31	**	***	***	****
32				
33,34	*	*	**	***
35	****	****	****	****
36	**	****	****	****
37	**	***	****	****
38,40	*	***	***	****

\* nedovoljno      \*\* u manjoj meri      \*\*\* u većoj meri      \*\*\*\* odlično

(\*\*)<sup>+</sup> korigovan rezultat

4

odstranjeno pitanje

Tabela 22: Prikaz stepena savladanosti gramatičkih oblasti predstavljenih zadacima (pojedinim ili grupom)

Na osnovu tabelarnog prikaza da se jasno videti šta i u kojoj meri su ispitanici savladali u okviru datih podgrupa, ali ono što je od primarnog interesa za naše istraživanje jeste stepen ovlađanosti gramatičkim struktura-m graničnog ili minimalno kompetentnog, kandidata B1<sup>+</sup>, što bi predstavljalo minimalno neophodno gramatičko znanje da bi se savladao nivo B1. Prema tome, minimalno kompetentan kandidat na nivou B1:

### NEDOVOLJNO

- ume da koristi *The Present Perfect Continuous Tense* da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je počela u prošlosti i traje do sadašnjeg trenutka,
- ume da koristi modalni izraz *may well* da izrazi visok stepen verovatnoće nekog događaja,
- ume da koristi perfekt modalnog glagola *should* da izrazi neodobravanje u vezi sa određenim postupkom u prošlosti,
- ume da koristi konstrukcije *have to/be obliged to* da izrazi obavezu,
- ume da koristi perfekt modalnog glagola *could* da izrazi mogućnost u prošlosti,
- ume da koristi strukturu *used to* da opiše radnju koja je bila uobičajena u prošlosti ali više nije,
- ume da koristi *relativne zamenice* u nerestriktivnim relativnim rečenicama da dâ dodatno objašnjenje,
- ume da koristi *neupravni govor* da prenese nečije reči trećoj osobi.

### U MANJOJ MERI

- ume da koristi *The Present Perfect Tense* da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost,
- ume da koristi konstrukcije (*not*) *be allowed to/permited to* da izrazi dozvolu ili zabranu,
- ume da koristi *The Present Continuous Tense* da dâ i traži informacije o budućim planovima ili namerama,
- ume da koristi *gerund* u funkciji glagolskog komplementa.

### U VEĆOJ MERI

- ume da koristi *The Present Continuous Tense* da opiše radnju koja je u toku,
- ume da koristi *The Simple Past Tense* da prepriča prošle događaje,
- ume da koristi *Question Tags* da zatraži potvrdu svoje izjave,
- ume da koristi *The Second Conditional* da opiše nerealno/hipotetičko stanje ili situaciju,
- ume da koristi *kvantifikatore/zamenice* (npr. any, both, (a) little, (a) few, itd.),
- ume da koristi *veznike* da izrazi svrhu, uzrok ili posledicu.

## ODLIČNO

- ume da koristi *The Past Continuous Tense* da opiše radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti,
- ume da koristi *The Simple Past Tense* da opiše prošlu radnju koja je prekinula drugu prošlu radnju koja je duže trajala,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola *may/can/could* da traži i daje dozvolu,
- ume da koristi *komparative prideva* da opiše ljude, mesta, predmete, procese i sl.,
- ume da koristi konstrukciju *be going to* da izrazi predviđanje na osnovu sadašnjih dokaza.

U radu je više puta isticano da na svim ispitivanim nivoima postoje relativna podudarnost gramatičkih oblika i, prema tome, gramatičkih deskriptora, ali da njihovu upotrebu treba tumačiti isključivo u kontekstu datog nivoa. Gramatičke oblasti kojima minimalno kompetentan kandidat vlada *odlično* i u većoj meri predstavljaju bazične oblasti neophodne za realizaciju komunikativnih ciljeva na nivou B1. S obzirom na vrlo uopštenu definiciju gramatičke kompetencije B1 prema ZEO („može da se služi na zadovoljavajućem gramatičkom nivou u okviru određenog repertoara često upotrebljavanih jezičkih obrta i izraza, u manje-više predvidljivim situacijama.“) želeli smo da ustanovimo pre svega koji je to repertoar često korišćenih gramatičkih jedinica koje kandidati B1 prilično precizno umeju da koriste. Ovo svakako ne znači da granični kandidat na nivou B1 ne ume sporadično da koristi i ostale oblasti, ali one oblasti koje ume da upotrebii odlično ili u većoj meri su osnovni gramatički resursi i očekivani ishodi usvajanja gramatičkog znanja potrebni za sticanje funkcionalne gramatičke kompetencije na nivou B1. Budući da je ustanovljeno šta je nivo B1 gramatičke kompetencije prema ZEO i određeno minimalno postignuće koje to zadovoljava, sledeći zadatak koji je postavljen bio je da se odredi u kolikoj meri je u glavnom testiranju ispitivana učenička populacija na nivou B1 realno zadovoljila to minimalno postignuće, na osnovu čega bi moglo da se tvrdi da populacija zadovoljava ono što ZEO propisuje.

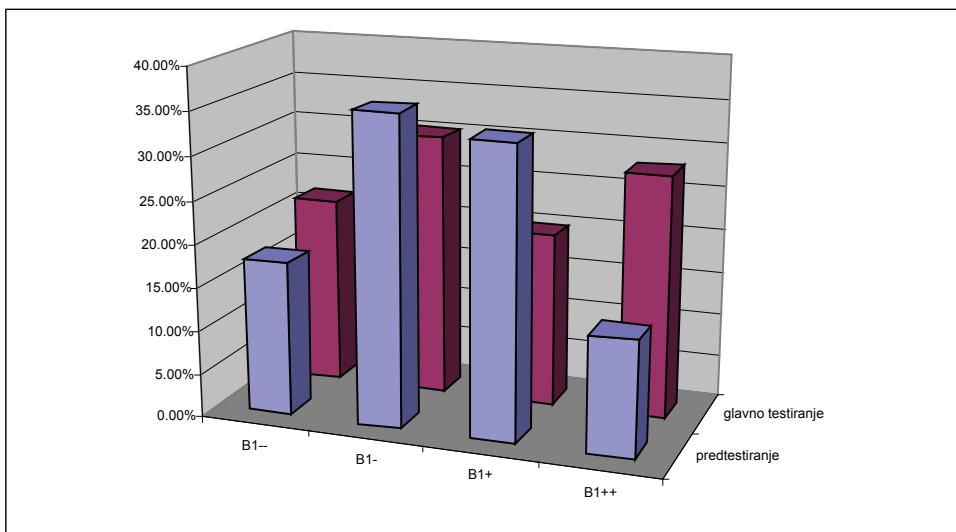
### 6.2.5. Glavno testiranje

Glavno testiranje je sprovedeno sredinom oktobra školske 2008/2009. godine u vreme kada je u određenim školama bio završen ciklus učenja na ispitivanom nivou i u trenutku kada su nam nastavnici preporučili da je naj-

prikladnije. Sve je obavljeno uz njihovu dragocenu podršku kao i saglasnost direktora škola. Kada je reč o sastav učenika koji su učestvovali u glavnom testiranju, njihov detaljan prikaz dat je u Odeljcima 5.3.2. i 5.4.2. tako da će se na ovom mestu ukratko ponoviti da se uzorak sastojao od 175 ispitanika. Ispitanici su bili učenici dva odeljenja IV razreda srednje ekonomski škole „Svetozar Miletić“ u Novom Sadu (smerovi ekonomski i finansijski tehničar), zatim dva odeljenja IV razreda opšte gimnazije „Svetozar Marković“ u Novom Sadu i dva odeljenja III razreda gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu. Sva ova odeljenja su odslušala nastavu na nivou B1 jezičkog znanja.

U Odeljku 5.4.2. dat je pregled postignutih rezultata sa gramatičkog testa na nivou B1, uključivši i učeničku samoprocenu celokupne jezičke kompetencije, gramatičkog znanja i ocene na kraju prethodne školske godine. Od ukupno 175 učenika koji su učestvovali u glavnom testiranju 38 učenika ili 21,71% nije zadovoljilo osnovni nivo standarda gramatičke kompetencije, tj. 78,29% zadovoljava nivo B1 gramatičke kompetencije prema mernim karakteristikama našeg testa utemeljenog na ZEO.

Iako naš test meri gramatičko znanje koje je samo jedan aspekt jezičkog znanja i iako se postignuće na ovom testu ne može u potpunosti poistovetiti sa vrednovanjem ukupnog jezičkog znanja učenika, koje se sastoji od većeg broja jezičkih elemenata, smatra se da postoji veza između poznavanja gramatike i opštег jezičkog znanja i da je gramatika značajan prediktor uspeha u učenju stranog jezika. Stoga je moguće pretpostaviti da je ukupno jezičko znanje učenika koji su radili gramatički test B1 solidno, jer su pokazali da su vrlo dobro savladali ključne gramatičke strukture predviđene nivoom B1 gramatičke kompetencije. Nadalje, zanimalo nas je i kakvo je postignuće po ustanovljenim grupama unutar nivoa B1 u predtestiranju i glavnom testiranju, pa smo njihovu raspodelu pokušali najpreglednije da ilustrijemo grafički i tabelarno:



Grafikon 6: Raspodela kandidata po grupama postignuća na predtestiranju i glavnom testiranju

	B1--	B1-	B1+	B1++
predtestiranje	17,78%	35,56%	33,33%	13,33%
glavno testiranje	21,71%	30,29%	20%	28%

Tabela 23: Raspodela kandidata po grupama postignuća na predtestiranju i glavnom testiranju

Na nivou B1, kao uostalom i na svim ispitivanim nivoima, nakon utvrđivanja graničnih vrednosti za ustanovljene grupe, kandidati sa predtestiranja i glavnog testiranja su klasifikovani i potom se poredio postotak kandidata klasifikovan u date grupe. Granične vrednosti kandidata su računate na osnovu rezultata predtestiranja što ima za posledicu to da je raspodela na predtestiranju približna idealnoj (20%-30%-30%-20%). Pošto se glavno testiranje vršilo na heterogenoj grupi, gde su se odeljenja sastojala od kandidata na različitim nivoima znanja, bez obzira na zajedničku crtu koju svi imaju, a to je da su u školi završili nivo B1, očekivalo se da raspodele po grupama pokazuju veće odstupanje od idealne, što je i bio slučaj. Na glavnom testiranju su grupe B1<sup>-</sup> i B1<sup>-</sup> bile veoma približne idealnim vrednostima, ali se kod jačih grupa, B1<sup>+</sup> i B1<sup>++</sup> mogao uočiti pomeraj ka višem delu spektra, to jest, kandidata u najjačoj grupi B1<sup>++</sup> je bilo primetno više od očekivanog, dok je kandidata u

grupi B1<sup>+</sup> bilo primetno manje od očekivanog. Bez dodatnih podataka se ne može doći do čvrstih zaključaka zašto je došlo do ovakvih odstupanja. To bi mogla biti tema nekog drugog istraživanja.

Učenici sa glavnog testiranja, dakle učenici iz državnih škola u kojima je obavljeno glavno testiranje, pokazali su vrlo dobar nivo usvojenosti gramatičkog znanja na nivou B1, na osnovu čega se može izvesti opravdan zaključak da je nastava koju dobijaju kvalitetna, što podrazumeva stručnu i metodičku sposobljenost nastavnika, dobru organizaciju i izvođenje nastave, posvećivanje dovoljno vremena (uprkos fondu časova) razvijanju gramatičke kompetencije, adekvatno korišćenje nastavnih metoda i postupaka, potom kvalitetne udžbenike koji obezbeđuju dovoljan broj stimulativnih gramatičkih vežbi. Ovakve izuzetno solidne rezultate možda je bilo i moguće očekivati s obzirom da se radi o prestižnim školama koje dugi niz godina održavaju dobru nastavnu tradiciju.

### **6.3. Testiranje gramatike engleskog jezika na nivou B2**

U ovom odeljku biće razmatrani: specifikacije gramatičkog testa na nivou B2, njegovo usklađivanje sa ZEO, izrada odgovarajućih gramatičkih deskriptora i njihovo povezivanje s modelima zadataka na testu. Nakon toga biće predstavljeni rezultati probnog testiranja na nivou B2, uz precizno proveravanje metrijskih karakteristika testa, i, konačno, rezultati glavnog testiranja sprovedenog na odgovarajućem uzorku ispitanika.

#### **6.3.1. Specifikacije testa**

Pouzdanost dobijenih podataka pomoću testova znanja kao instrumenta istraživanja i merenja osim stručne spreme istraživača zavisi i od poznavanja tehnike sastavljanja i primene testova znanja. Budući da je prilikom sastavljanja i primene gramatičkih testova A2 i B1 detaljno bilo govora o tome u odeljcima 6.1. i 6.2, na ovom mestu će samo ukratko biti izložene osnovne komponente metodičke realizacije gramatičkog testa B2. Postupak pripremanja i primene sva tri testa je, naravno, isti.

##### **Svrha testa**

Svrha gramatičkog testa B2 sastoji se u određivanju stepena usvojenosti gramatičkih struktura na kraju nivoa B2 jezičkog znanja prema ZEO.

Drugim rečima, cilj nam je da utvrdimo da li učenici dostižu nivo B2 gramatičke kompetencije nakon određenog perioda učenja engleskog jezika.

### Struktura testa

Kao i kod gramatičkih testova A2 i B1, i u ovom slučaju će biti prikazane strukture prvočitne i konačne verzije testa koje se jedino razlikuju u broju pitanja/zadataka na testu. Konačna verzija testa B2 sadržavaće samo one zadatke koji imaju dobru diskriminativnu vrednost, tj. koji dobro mere gramatičko znanje ispitanika, što se neće negativno odraziti na valjanost i pouzdanost testa.

Prva verzija testa B2 obuhvata 5 vežbi sa ukupno 40 pitanja (v. Dodatak 9). Sledi tabelarni prikaz prvočitne strukture testa:

Jezički element	Redni broj zadatka	Cilj zadatka	Tip zadatka	Broj pitanja (zadataka)	Broj bodova
Gramatika	1	Upotreba odgovarajućih gramatičkih jedinica	Dopunjavanje teksta oblicima koji nedostaju	15	15
Gramatika	2	Upotreba odgovarajućih gramatičkih struktura	Dopunjavanje teksta oblicima koji nedostaju	9	9
Gramatika	3	Upotreba odgovarajućih gramatičkih struktura	Dopunjavanje rečenica oblicima koji nedostaju (rečenične transformacije)	5	5
Gramatika	4	Razumevanje i prepoznavanje odgovarajućih gramatičkih oblika	Višestruki izbor	8	8
Gramatika	5	Upotreba odgovarajućih gramatičkih oblika	Rečenične transformacije	3	3

Tabela 24: Prikaz strukture prvočitne verzije gramatičkog testa B2

Test B2 pokriva reprezentativan uzorak gramatičke građe; uzorak je sačinjen na osnovu preseka najfrekventnijih gramatičkih oblasti u najviše upotrebljavanim udžbenicima u nastavi engleskog jezika, kao i uvidom u važeći nastavni plan i program. Uporednom analizom utvrđeno je da se odabran gramatička građa u potpunosti podudara sa inventarom gramatičkih jedinica propisanih jezičkim specifikacijama nivoa B2 Saveta Evrope (van Ek i Trim 2001c).

U odnosu na nivoe A2 i B1, zahtevi na nivou B2 se povećavaju u odnosu na intenzitet i ekstenzitet znanja u dostizanju komunikativnog nivoa koji treba da obezbedi realizaciju usmene i pisane produkcije u okviru određenog leksičkog i gramatičkog minimuma. Gramatička građa je gradirana prema predviđenom stepenu učenikove samostalnosti u operisanju jezičkim materijalom na nivou B2, čime je ispoštovan jedan od osnovnih metodičko-didaktičkih principa.

Prilikom konstruisanja gramatičkog testa B2 vodilo se računa da se test maksimalno kontekstualizuje izborom odgovarajućih tehnika. Najveći stepen kontekstualizacije ostvaren je u prva dva zadatka koji su tekstuallnog/dijaloškog oblika kako bi kontekst u kome se jezik testira bio što prirodniji i bliži realnim jezičkim situacijama. Prvi zadatak, u kome učenici treba da upotrebe glagolsko vreme, sastoji se iz dva dela, od kojih prvi ima 123 reči a drugi deo 144 reči. Drugi zadatak, u kome se od učenika traži da upotrebe odgovarajuću gramatičku strukturu ili oblik, ima 143 reči. U svim zadacima na testu gramatička građa se testirala u skladu sa funkcionalnim pristupom koji tretira jezik prema načinu na koji će se upotrebljavati i šta će govornik njim saopštiti. Komunikativno-gramatičke funkcije su kao i na nivoima A2 i B1, međutim one se usložnjavaju sa predviđenim leksičkim i gramatičkim sadržajima. Naime, sadržaj datih funkcija može biti jednostavan ili složen u zavisnosti od ciljne grupe (uzrasta učenika, nivoa jezičkih kompetencija, nivoa obrazovanja).

Da bismo otklonili bilo kakvu nedoumicu u vezi sa rešavanjem pojedinih zadataka na testu dali smo primer nakon opšteg uputstva.

#### Vremensko trajanje testa

Prilikom predtestiranja učenicima nije dato vremensko ograničenje kako bi se orientaciono ustanovilo vreme potrebno za njegovu izradu. Učenicima je u proseku bilo potrebno  $t = 16,38$  minuta za izradu prve verzije testa, a ta srednja vrednost plus dve standardne devijacije iznosilo je  $t + 2\sigma =$

25,40 minuta pa je učenicima na glavnom testiranju izrada testa ograničena na 30 minuta.

	$\bar{t}$ (minuta)	$\sigma$ (minuta)	$\bar{t}+2\sigma$ (minuta)
B2	16,38	4,51	25,40

U principu, za istraživanje i merenje u školi najefikasniji su testovi koji traju najviše 45 minuta, a često i značajno manje. Na taj način sve se odvija u okviru redovnih časova i ne stvara se posebna ispitna atmosfera koja može da smanji vrednost testova znanja i efekat istraživanja i merenja u školi.

### Tehnike testiranja

Na testu su korišćene 3 tehnike testiranja: dopunjavanja praznina u tekstu, višestrukog izbora i rečeničnih transformacija. U prvom zadatku dopunjavanja, kao što je ranije spomenuto, proverava se učenikovo znanje upotrebe gramatičkih oblika i naravno njihovih značenja na tekstualnom nivou. I drugi zadatak u kome učenici treba da upotrebe odgovarajuće gramatičke strukture predstavlja tehniku dopunjavanja na tekstualnom nivou. Treći zadatak je oblik tehnike dopunjavanja rečenica odgovarajućim gramatičkim strukturama. Međutim, za razliku od prethodna dva zadatka u ovoj vežbi se daju po dve rečenice: prva sa određenim značenjem ili komunikativnom funkcijom koju želimo da testiramo i druga rečenica koju treba dopuniti sa traženom gramatičkom strukturom tako da po svom značenju bude što sličnija prvoj rečenici. Četvrta vežba kojom se proveravaju razne gramatičke jedinice jeste tehnika višestrukog izbora kojom učenici od četiri ponudene opcije biraju samo jednu koja je tačna, a peta vežba se odnosi na rečenične transformacije. Preciznije, ponuđene su rečenice koje u sebi sadrže komunikativne funkcije koje želimo da testiramo i uz njih određeni gлагoli koji su povezani sa komunikativnim funkcijama i koje učenici ispravno treba da upotrebe u novoj rečenici; na taj način parafrazira se unapred data prva rečenica i dobija nova rečenica po značenju što sličnija prvoj.

### Kriterijumi bodovanja

Svako pitanje se vrednuje jednim bodom i nema mogućnosti parcijalnog bodovanja. Vrednovanje zadataka obavlja se po urađenom ključu za odgovore, koji predviđa i po nekoliko rešenja za pojedina pitanja.

Specifikacije konačne verzije testa B2 su iste kao i za prvobitnu verziju – osim u broju pitanja na testu (v. Dodatak 9). Konačna verzija je obuhvatala 38 pitanja<sup>29</sup>:

Redni broj zadatka	Broj pitanja: prva verzija	Broj pitanja: konačna verzija
1	15	14
2	9	9
3	5	5
4	8	7
5	3	3

Tabela 25: Prikaz strukture konačne verzije gramatičkog testa B2

Učenici su konačnu verziju testa radili u okviru redovne nastave tj. jednog školskog časa, sa vremenskim ograničenjem od 30 minuta.

### 6.3.2. *Usklađivanje testa sa Zajedničkim evropskim okvirom*

Prema ZEO na jezičkom nivou B2 učenik stranog jezika treba da po kaže veći stepen sposobljenosti za praktičnu primenu gramatičkog gra diva u govornoj delatnosti, tj. veći stepen obučenosti za usmeno i pisme no komuniciranje. Naime, od učenika na ovom nivou se očekuje da vada glavnim jezičkim strukturama sa pouzdanošću. Upotreba jezika treba da poprimi karakter samostalnije kreativne primene stečenog jezičkog znanja i izgrađenih veština. Učenici bi trebalo da samostalno preuzmu govornu inicijativu, podstiču sagovornike za vođenje pravog dijaloga i da se potru de da samostalno izlažu u većim celinama u monološkom govoru. Drugim rečima, trebalo bi da budu sposobljeni da manje-više nesmetano komuni ciraju u različitim govornim situacijama, ali ta sposobnost komuniciranja nije došla sama od sebe, već sistematski – strpljivo i uporno.

<sup>29</sup> U konačnoj verziji testa zadržani su redni brojevi pitanja uprkos tome što su neka pitanja sa predtestiranja bila odstranjena. Na ovaj korak smo se opredelili da bismo lakše mogli da poređimo pitanja sa glavnog i predtestiranja, što bi bilo komplikovano da smo pitanjima promenili redni broj kako bismo popunili nedostajuće brojeve odstranjenih pitanja (npr. ako je odstranjeno pitanje br. 4, u glavnom testiranju su ostala pitanja sa brojem 1, 2, 3 i 5, tj. pitanje br. 5 nije postalo novo pitanje br. 4). Da ovo ne bi zbunjivalo učenike, na početku testa je dato objašnjenje, a i nastavnici su obavešteni o ovome.

Prema opštim ishodima definisanim u ZEO kandidat na nivou B2 (ZEO 2003: 33):

„Može da razume suštinu složenog teksta o konkretnim i apstraktnim temama, uključujući stručne rasprave iz svoje oblasti. Može da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednom ni drugom. Može da se izražava jasno i detaljno o velikom broju tema, ume da iskaže svoje mišljenje o datoј temi i izloži prednosti i nedostatke različitih opcija.”

Kada su u pitanju govorna interakcija i govorna produkcija ponaosob, od kandidata se očekuje da (ZEO 2003: 34):

„Može da se sporazumeva sa takvom lakoćom i spontanošću da je moguća potpuno normalna interakcija sa izvornim govornikom. Može aktivno da učestvuje u raspravama u okviru poznatih situacija i da zastupa i brani sopstvena mišljenja i stavove.” (interakcija)

„Može da govori jasno i detaljno o velikom broju tema koje zadiru u njegov domen interesovanja. Može da govori o nekom aktuelnom dešavanju i da objasni prednosti i mane različitih mogućnosti razvoja situacije.” (produkcija)

U pismenoj komunikaciji na nivou B2 od kandidata se očekuje da (ZEO 2003: 34):

„Može da piše jasno i detaljno o velikom broju tema koje zadiru u njegov domen interesovanja. Može da napiše esej ili izveštaj da bi saopštio neku informaciju ili da bi ukazao na suprotstavljena mišljenja o nekoј temi. Može da napiše pisma u kojima daje lični pečat događajima i iskustvima.”

Gore navedeni deskriptori, koji služe kao opšti orijentir za sastavljanje testova i vrednovanje jezičkog znanja učenika, upućuju na to da kandidat na nivou B2 može relativno tečno da se usmeno i pismeno izražava na stranom jeziku i da raspravlja o raznim, njemu bliskim temama i o složenim situacijama kojima je objektivno dorastao. Otuda se jezički ispiti na nivou B2 često koriste kao dokaz da kandidat može da radi kancelarijski posao ili da pohađa kurs iz određene oblasti na jeziku koji uči (Weir i Khalifa 2008: 15). Od kandidata na nivou B2 se očekuje da poseduju dovoljnu sposobnost da efikasno komuniciraju na stranom jeziku u mnogim administrativnim, sekretarskim i rukovodilačkim poslovima.

Što se tiče pravilne upotrebe gramatike na nivou B2 (ZEO 2003: 127), koja je od suštinskog značaja za naše istraživanje, od kandidata se očekuje da:

„poseduje dobru kontrolu gramatičkih znanja; dolazi do povremenih omaški, sporadičnih greški u rečeničnoj strukturi ali one ne dovode do nesporazuma i često se naknadno ispravljaju.”

Na osnovu deskriptora koji opisuje opštu gramatičku sposobnost na nivou B2 evidentno je da bi kandidat/učenik trebalo da ume da koristi jednostavne i složene strukture prikladno i s određenom fleksibilnošću; drugim rečima, treba da poseduje solidnu, pouzdanu osnovu gramatičkih znanja koja će mu omogućiti da se fleksibilno služi stranim jezikom kao sredstvom komunikacije. A koja su to gramatička znanja koja predstavljaju dobru osnovu za uspešno učešće u komunikaciji utvrđili smo pomoću preseka iz međunarodnih udžbeničkih edicija koje se najviše koriste u nastavi engleskog jezika na nivou B2 kod nas (ali i mnogo šire) i koje su usaglašene sa datim nivoom ZEO: *Opportunities*, *Total English*, *Cutting Edge*, *Upstream*, *New Headway*. Presekom smo dobili najfrekventnije gramatičke jedinice na nivou B2, koje smo klasifikovali prema gramatičkim kategorijama:

### *Tenses*

Present Simple and Continuous

Past Simple and Continuous

Present Perfect Simple and Past Simple

Past Perfect and Past Simple

Present Perfect Simple and Present Perfect Continuous

Past Perfect Continuous

Narrative tenses (Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous)

Present Continuous (future plans and intentions)

Future Tense with *will* and *shall*

Future with *going to*

Future Perfect Tense

Future Continuous

Future Perfect Continuous

### *Modality*

Modals and related verbs: obligation, duty, necessity, absence of necessity, prohibition, logical assumptions/deductions, permission, ability, possibility/probability in the present/future and past

Present modals: (can, may, might, must, should, ought to)

Past modals: (could, used to, would, could have, can't/couldn't have, had to, may have, must have, ought to have)

### *Verb forms*

Passive forms: passive gerund, perfect gerund, passive perfect infinitive, passive infinitive

Gerunds and infinitives (progressive, perfect and passive infinitives, infinitives with and without *to*)

### *Clause types*

Clauses of purpose (in case, so that, so as not to..., in order to...)

Clauses of concession (but, although, however, while/whereas, yet, nevertheless, on the other hand)

Relative (defining & non-defining) and participle clauses

Conditionals 0/1, 2, 3; mixed conditionals (e. g. *If he were a more skilful player he would have scored more points.*)

Reported speech (e. g. *He threatened to take legal action*)

Stating preference using *I'd rather + object + past simple*

Expressing urgency *It's (about/high) time + object + past simple*

Expressing wishes in hypothetical situations (*If only, if + past tense, I wish, imagine, suppose, supposing...*)

Talking about hypothetical situations (*as if/as though*)

### *Determiners*

Articles (use & non-use)

Quantifiers (some, any, no, several, much, a lot, all (of), either, none, whole, every...)

Kao što je rečeno u Odeljku 6.1.2, deskriptor koji se odnosi na gramatičku sposobnost može da posluži kao kakav-takav orijentir za sastavljanje testa gramatičkog znanja, a deskriptori koji se tiču usmene i pismene komunikacije (ali i čitanja i slušanja) malo su određeniji i u tom smislu imaju veliku upotrebnu vrednost (naročito za jezičke veštine); međutim za potrebe našeg istraživanja svi deskriptori su isuviše opšti ili preopširni da bi se iz njih mogla izvući upotreba određenog gramatičkog oblika. U vezi sa tim, vredelo bi spomenuti stav pojedinih stručnjaka koji se podudara sa mišljenjem Trima,

jednog od autora ZEO, a to je da ZEO namerno nedostaju pojedinosti neophodne za lokalno donošenje odluka i preuzimanje mera, što inače spada u domen metodičara-praktičara (Fulcher 2008: 22). Mišljenje mnogih je da je ZEO heuristički ili generički model koji treba da posluži kao izvor ideja za konstrukte od koristi u određenim kontekstima. Dakle, ZEO nije savršen, ali je dovoljno dobar da bi se na njemu dodatno radilo tj. da bi se usavršavao (prema Alderson i dr., navedeno u Hulstijn 2007: 663). Prema Fulcheru (2008: 22) nije razumno očekivati da se skale ZEO odnose na neki specifični komunikativni kontekst ili da se dâ sveobuhvatan opis komunikativne jezičke sposobnosti. Isto tako, ne može se pouzdano tvrditi da se sposobnosti razvijaju na način predviđen statistički utvrđenom hijerarhijskom strukturu skala.

Pitanje koje, između ostalog, može da se nametne jeste da li je nužno tačno da je učenik koji je klasifikovan na nivo B2 prema globalnoj skali (opštim ishodima) takođe dostigao nivo B2 prema skalama deskriptora svih jezičkih veština, odnosno da li je moguće da učenik bude klasifikovan na različitim nivoima različitih skala deskriptora (Hulstijn 2007: 664). Sve ovo iziskuje detaljnju empirijsku proveru, na isti način kao što skalama ZEO nedostaje empirijska potkrepa u pogledu toga koje znanje i veština su minimalno potrebni da bi se performansa smatrala funkcionalno adekvatnom (Hulstijn 2007: 665; Westhoff 2007: 678). Iz svih gore navedenih razloga odlučili smo da napravimo posebne gramatičke deskriptore koji će na prikidan način odražavati upotrebu gramatičkih struktura na nivou B2, o čemu će više reći biti u narednom odeljku.

### 6.3.3. Gramatički deskriptori i ilustracije modela zadataka

Nivo B2 ili tzv. napredni nivo (eng. *Vantage Level*), kako je rečeno u prethodnom odeljku, gradi se na postojeći temelj sa nivoa B1 i već postojeće potrebe i perspektive se samo nadograđuju i proširuju. Po mišljenju stručnjaka (van Ek i Trim 2001c), na nivou B1 se pokušava identifikovati minimalno potrebno jezičko znanje koje će omogućiti učeniku da se uhvati u koštač sa manje-više predvidljivim situacijama svakodnevnog života izvornog govornika. Pojam minimalno potrebnog jezičkog znanja podrazumeva znatan trud i učenje ne samo da bi se savladao dijapazon jezičkih funkcija i opštih i specifičnih pojmoveva koji čine osnovu jezika, već i da bi se stekla kontrola do mere koja je potrebna da bi učenik upotrebio jezik sa izvesnim stepenom lakoće i samopouzdanja. Od učenika koji su iz određe-

nog jezika dostigli nivo B1 i žele da nastave sa učenjem ne očekuje se da u velikoj meri usvoje potpuno nove jezičke oblasti koliko da to što su naučili upotrebe na adekvatniji i kreativniji način, sa manje ograničenja u izboru jezičkih sredstava. Dakle, praktičnim ovladavanjem ključnim jezičkim strukturama učenici se funkcionalno oposobljavaju za upotrebu jezika, što treba da predstavlja osnov za dalje, temeljnije i kvalitetnije učenje stranog jezika.

U odnosu na nivo B1, nivo B2 se odlikuje sofisticiranim izborom funkcionalnih i opštih pojmovnih kategorija i posledično malo širim inventarom jezičkih eksponenata. Ono što je za nas posebno važno jeste očekivano veća sposobnost učenika da razume i upotrebi duže i kompleksnije rečenice. Naime, do nivoa B1 od učenika se očekuje da uglavnom učestvuju u dijalozima sa kratkim naizmeničnim periodima govorenja (van Ek i Trim 2001c). U većini slučajeva se upotrebljavaju jednostavne rečenice ili vrlo kratki nizovi jednostavnih rečenica. Na nivou B2 učenici bi trebalo da upotrebljavaju duži diskurs strukturisan upotrebotem veznika, anaforičnom upotrebotem zamenica, tvorbom kompleksnih rečenica uz ubacivanje zavisnih rečenica (ali ne u velikoj meri). Drugim rečima, od učenika stranog jezika na nivou B2 očekuje se da poseduje veću jezičku zrelost, fleksibilnost, viši stepen veštine u procesima jezičke produkcije i recepcije. Međutim, na bilo kom jezičkom nivou ne možemo, a ne bi ni trebalo da očekujemo savršeno ostvarivanje komunikativnih zadataka, aktivnosti i procesa predviđenih ciljevima koje treba dostići (van Ek i Trim 2001c). Neophodno je uspostaviti ravnotežu između proširenja obima znanja i uvežbavanja već naučenih oblasti. Otuda učenik na nivou B2 ima donekle širi raspon znanja ali i konsolidovaniju, čvršću bazu gramatičkih resursa i ciljeva postavljenih na prethodnom, nivou B1 jezičkog znanja.

Na nivou B2 učenik treba da poseduje dobru kontrolu gramatičkih znanja, tj. učenik bi trebalo da:

1. ume da koristi <i>The Past Perfect Continuous Tense</i> da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je prethodila drugoj prošloj radnji,	v. zadatak 1 (Well, the ground was muddy because when we got there, it (1) <i>had been raining</i> for a week.)
2. ume da koristi <i>The Past Perfect Tense</i> da opiše radnju koja je prethodila drugoj prošloj radnji,	v. zadatak 3 (The manager of the camping site told us that by the time we arrived many tourists (3) <i>had already left</i> in search of a better location.) i 7 (It was a good thing we (7) <i>hadn't forgotten</i> to bring the fire extinguisher, or we could have got into trouble.)

3. ume da koristi <i>The Past Continuous Tense</i> da opiše radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti i koja je prekinuta drugom, kraćom, radnjom,	v. zadatak 4 (Anyway, we decided to stay but while we (4) <i>were putting up</i> the tent, a lightning bolt (5) struck the tree next to it and it (6) <i>caught fire.</i> )
4. ume da koristi <i>The Past Continuous Tense</i> da opiše dve paralelne radnje koje su bile u toku u nekom trenutku u prošlosti,	v. zadatke 8 i 9 (So, we thought that while we (8) <i>were struggling</i> here, the sun (9) <i>was shining</i> at the seaside, so we packed our things and left.)
5. ume da koristi <i>The Simple Past Tense</i> da opiše prošlu, kraću, radnju koja je prekinula drugu radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti,	v. zadatke 5 i 6 (Anyway, we decided to stay but while we (4) <i>were putting up</i> the tent, a lightning bolt (5) <i>struck</i> the tree next to it and it (6) <i>caught fire.</i> )
6. ume da koristi <i>The Present Perfect Continuous Tense</i> da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je počela u prošlosti i traje do sadašnjeg trenutka,	v. zadatak 10 (I understand you (10) <i>have been working</i> on it for quite some time now.)
7. ume da koristi <i>The Simple Present Tense</i> (ili <i>The Present Perfect Tense</i> ) da izrazi buduću radnju (sa naglašenom svršenošću u slučaju <i>The Present Perfect Tense-a</i> ) u zavisnim vremenskim rečenicama,	v. zadatak 11 (Yes, by the time we (11) <i>finish/have finished</i> it, we (12) <i>will have been working</i> on it for two whole years!)
8. ume da koristi <i>The Future Perfect Continuous Tense</i> da opiše radnju koja će u nekom trenutku u budućnosti već trajati određeno vreme,	v. zadatak 12 (By the time we (11) <i>finish</i> it, we (12) <i>will have been working</i> on it for two whole years!)
9. ume da koristi <i>The Future Continuous Tense</i> da opiše radnju koja će biti u toku u nekom trenutku u budućnosti,	v. zadatak 13 (Sorry, but Friday at 5 p.m. is not very good because at that time I (13) <i>will be checking</i> the system for errors.)
10. ume da koristi <i>The Present Perfect Tense</i> da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost,	v. zadatak 14 (I (14) <i>have already tested</i> the hardware and it's fine, but I don't want to take any chances.)

11. ume da koristi <i>The Future Tense</i> da spontano ponudi pomoć,	v. zadatak 15 (Oh, I (15) <i>will help</i> you with the system if you like, I'm an expert you know.)
12. ume da koristi <i>gerund ili infinitiv</i> u funkciji glagolskog komplementa,	v. zadatak 16 (A: Why are you upset, Tom? B: Because I don't enjoy (16) <i>being called</i> stupid.); 19; 21 (If I (20) had one of those, I would never forget (21) <i>to do</i> my reports. Thanks!), 24 (My uncle has one and he has never regretted (24) <i>buying</i> it.)
13. ume da koristi <i>perfekt modalnog glagola ought to</i> da izrazi prošlu obavezu koja nije izvršena,	v. zadatak 17 (Yes, the boss got angry because I ought (17) <i>to have finished</i> the report by yesterday and I forgot.)
14. ume da koristi <i>would + perfect infinitive without 'to'</i> u glavnoj rečenici trećeg kondicionala da izrazi hipotetičku posledicu nerealne situacije u prošlosti,	v. zadatak 18 (Anyway, if she hadn't given me so many obligations, I (18) <i>would not have forgotten</i> the report.)
15. ume da koristi <i>The Simple Past Tense</i> da izrazi hipotetičko značenje,	v. zadatak 20 (Hmm, that sounds like a good idea. If I (20) <i>had</i> one of those, I would never forget (21) <i>to do</i> my reports. Thanks!), 22 (This is the twenty-first century, you know! It's about time you (22) <i>bought</i> an organiser.) i 23 (I have so much work! I wish I (23) <i>didn't need</i> an organiser, but it seems I do after all.)
16. ume da koristi odrični oblik modalnog glagola <i>must</i> da izrazi zabranu,	v. zadatak 25 (Visitors <i>mustn't enter</i> this area of the museum.)
17. ume da koristi <i>perfekt modalnih glagola can't/couldn't</i> da izrazi mogućnost i/ili donese zaključak o radnji iz prošlosti,	v. zadatak 26 (Jacky <i>can't/couldn't have got lost</i> on her way here!)
18. ume da koristi <i>perfekt modalnog glagola needn't</i> da izrazi odsustvo potrebe za nekom radnjom u prošlosti,	v. zadatak 27 (You really <i>needn't have brought</i> a cassette player to the picnic...)
19. ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola <i>may/might/could</i> da izrazi zaključivanje o događaju/stanju,	v. zadatak 28 (David sounded worried so he <i>may/might/could</i> be in trouble.)

20. ume da koristi modalnu konstrukciju <i>was/were able to</i> da izrazi specifičnu sposobnost u prošlosti,	v. zadatak 29 (Although the marathon was tough, Frank was able to finish it.)
21. ume da koristi <i>kvantifikatore/zamenice</i> (none, some, any, each, both, either, etc.)	v. zadatak 30 (Geoffrey has already tried both cakes but I haven't tried <i>either</i> .); 31; 32 (After a few moments, Annie came back from the kitchen smiling, carrying a cup of tea in <i>each</i> hand.)
22. ume da koristi <i>relativne zamenice</i> u restriktivnim relativnim rečenicama da bliže odredi referent restriktivne relativne rečenice,	v. zadatak 33 (The table whose leg was broken was replaced.)
23. ume da koristi <i>participantske rečenice</i> u funkciji skraćenih restriktivnih relativnih rečenica,	v. zadatak 35 (The passengers <i>interviewed</i> after the accident were all grateful just to be alive.)
24. ume da koristi <i>nulti član</i> ispred određenih institucija ( <i>hospital, school, college, university, prison ili church</i> ) da naglasi da se navedena institucija koristi u svoju primarnu svrhu,	v. zadatak 36 (Aunt Celia was <i>in</i> <i>ø hospital</i> , where she was recovering from a serious injury.)
25. ume da koristi <i>određeni član</i> uz određene geografske pojmove,	v. zadatak 37 (London lies on the banks of <i>the River Thames</i> .)
26. ume da koristi <i>razne glagole govorenja i njihove odgovarajuće komplemente</i> u svrhu izražavanja neupravnog govora da trećoj osobi prenese nečije reči (u vidu molbi, saveta, preporuka),	v. zadatak 38 (She <i>begged me not to go</i> ), 39 (He <i>advised me to take a taxi</i> ), 40 (She <i>urged me to try that delicious cake</i> .)

Tabela 26: Prikaz gramatičkih deskriptora na nivou B2

Kao što je ranije istaknuto, jezička građa sa nivoa B2 se nadovezuje na znanja usvojena na prethodnim nivoima. Otuda su i mnogi gramatički deskriptori slični ili istovetni sa deskriptorima na nivoima A2 i B1, međutim značenja tj. funkcije koje opisuju svakako treba tumačiti u skladu sa datim nivoom. Na osnovu preseka ključnih gramatičkih kategorija i, shodno tome, ilustracija modela zadataka i formulisanih deskriptora na nivou B2 može se jasno videti da su novouvedeni glagolski oblici za čitav stepen

kompleksniji po pitanju forme i značenja. Tako se na nivou B2 uvodi *Past Perfect Continuous Tense* u kontrastu prema *Past Tense*, potom svi trajni i perfekatski oblici budućeg vremena – *Future Perfect, Future Continuous* i *Future Perfect Continuous Tense*, zatim kombinovani tipovi pogodbenih rečenica, pasivni i perfekatski oblici gerunda i infinitiva, određene gramatičke strukture sa njima svojstvenim komunikativnim funkcijama, i sl. Njihovim ovladavanjem stiče se osnova za još temeljniju konsolidaciju i usvajanje novih i kompleksnijih gramatičkih struktura na višem nivou.

Konačno, treba još jednom spomenuti da je moguće formulisati i druge gramatičke deskriptore na osnovu sveobuhvatnih jezičkih sadržaja koje pokriva ceo nivo B2. Međutim, ovi gramatički deskriptori su formulisani na temelju reprezentativnog uzorka najfrekventnijih gramatičkih struktura na ispitivanom nivou i u tom smislu predstavljaju ključne opise gramatičkih resursa prisutnih na nivou B2.

#### *6.3.4. Predtestiranje*

Da bi se utvrdile merne karakteristike testa i definisali standardi postignuća obavljeno je predtestiranje gramatičkog testa B2 od sredine septembra do prve nedelje oktobra 2008/2009. godine na uzorku od 130 ispitanika (No. = 130). Kandidati su izabrani iz grupa u novosadskim jezičkim školama *City College* i *Lingua* gde su uspešno savladali nivo B2, zatim iz jedne nastavne grupe na I godini osnovnih akademskih studija koja se kvalifikovala da sluša Engleski jezik kao predmet po izboru na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Dokazavši da je savladala nivo B2 polaganjem međunarodnog, standardizovanog klasifikacionog testa, ta nastavna grupa se kvalifikovala da sluša nastavu na nivou B2+, koja predstavlja jednu vrstu konsolidacije datog nivoa. Isto tako, obuhvaćeni su i kandidati iz dve nastavne grupe studenata I godine anglistike koji su pokazali zavidno znanje na prijemnom ispitу i povrh toga još jednom pokazali da su savladali ispitivani nivo polaganjem navedenog klasifikacionog testa na početku školske godine, koji se na Objedinjenim jezičkim veštinama daje radi još boljeg utvrđivanja nijansi u nivou jezičkog znanja. Sve u svemu, homogena jezička populacija je pomogla da se korektno sprovedu svi postavljeni ciljevi istraživanja.

#### 6.3.4.1. Merne karakteristike testa

Predtestiranje je bilo obavezno na svim ispitivanim nivoima radi utvrđivanja svih bitnih mernih karakteristika glavnog instrumenta testiranja – gramatičkog testa i na svim nivoima je obavljeno na isti način.

Gramatičkim testom B2 testirana je isključivo gramatička građa čime je obezbeđena valjanost konstrukta, a činjenica da je test obuhvatio najfrekventnije gramatičke strukture iz najčešće korišćenih međunarodnih udžbeničkih edicija na nivou B2 bio je uslov za postizanje valjanosti sadržaja. Nadalje, empirijska valjanost je obezbeđena primenom postupka predtestiranja na homogenom uzorku populacije. Kandidati za predtestiranje su izabrani iz grupa u jezičkim školama gde su uspešno savladali nivo B2, zatim iz nastavnih grupa koje su polaganjem standardizovanog klasifikacionog testa pokazale da su savladale nivo B2, što se odnosi i na grupe studenata I godine anglistike koje su polaganjem zahtevnog prijemnog ispita kao i navedenog standardizovanog testa pokazale da su savladale nivo B2. Konačno, i spoljnjem izgledu testa je posvećena značajna pažnja pa se može reći da je i spoljna valjanost osigurana.

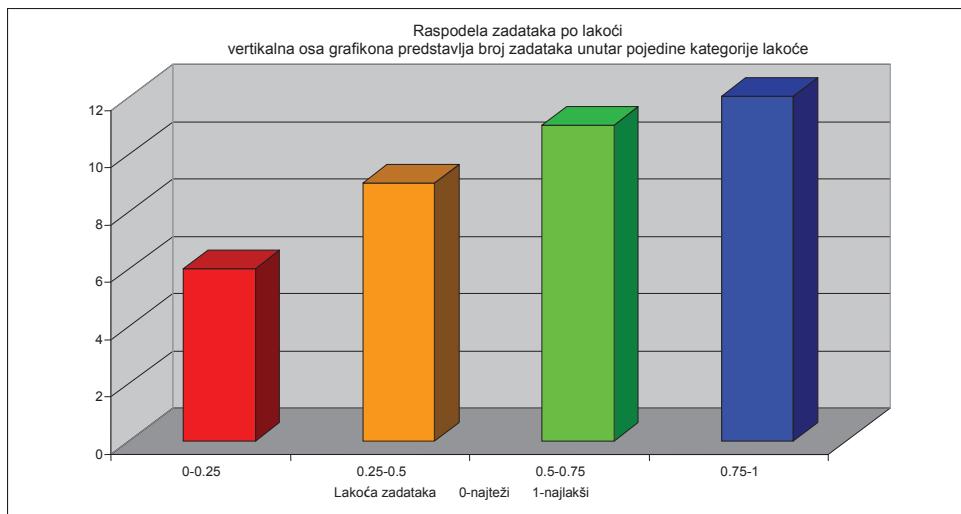
Druga suštinski najznačajnija karakteristika testa je pouzdanost koja je utvrđena izračunavanjem Kuder Richardsonove formule 20 (KR-20), koja u slučaju gramatičkog testa B2 iznosi 0,80 i dokaz je dobre konzistentnosti. Osim ovog indeksa ustanovljena je i standardna greška merenja (SEM) za test B2 koja iznosi 2,29, što je vrlo dobra vrednost i samo potvrđuje da je test pouzdan. Bitno je naglasiti da su sve prikazane i razmatrane vrednosti u ovom odeljku izračunate bez eliminisanih zadataka.

Sledeća važna karakteristika testa je diskriminativnost, koja zajedno sa pouzdanošću predstavlja uslov za postizanje valjanosti celog mernog instrumenta. Uradena je ozbiljna analiza svakog pojedinačnog zadatka na taj način što su utvrđene parametri lakoće zadataka testa (FV) i indeksa diskriminacije, pri čemu je indeks diskriminacije ustanovljen na dva načina: metodom triju grupa i složenom i preciznom metodom *point biserial*. U nastavku dajemo tabelarni i grafički prikaz navedenih vrednosti izračunatih bez eliminisanih zadataka, u tabeli inače zatamnjениh.

Pitanje	FV	Indeks diskriminacije ( $G^{1/3} \cdot D^{1/3}$ )	Indeks diskriminacije ( <i>point biserial</i> )
1	0,34	0,47	0,42
2			
3	0,45	0,44	0,34
4	0,91	0,26	0,27
5	0,13	0,23	0,23
6	0,87	0,21	0,20
7	0,15	0,35	0,46
8	0,69	0,37	0,26
9	0,58	0,51	0,33
10	0,58	0,56	0,34
11	0,57	0,49	0,33
12	0,25	0,47	0,46
13	0,48	0,37	0,24
14	0,78	0,35	0,30
15	0,98	0,02	0,16
16	0,72	0,37	0,33
17	0,44	0,58	0,47
18	0,57	0,60	0,45
19	0,71	0,23	0,18
20	0,78	0,16	0,17
21	0,84	0,19	0,58
22	0,46	0,56	0,41
23	0,65	0,49	0,38
24	0,92	0,14	0,25
25	0,43	0,28	0,21
26	0,14	0,35	0,48
27	0,13	0,23	0,34
28	0,65	0,23	0,19
29	0,32	0,33	0,24
30	0,21	0,19	0,14
31	0,90	0,09	0,08
32	0,81	0,14	0,11

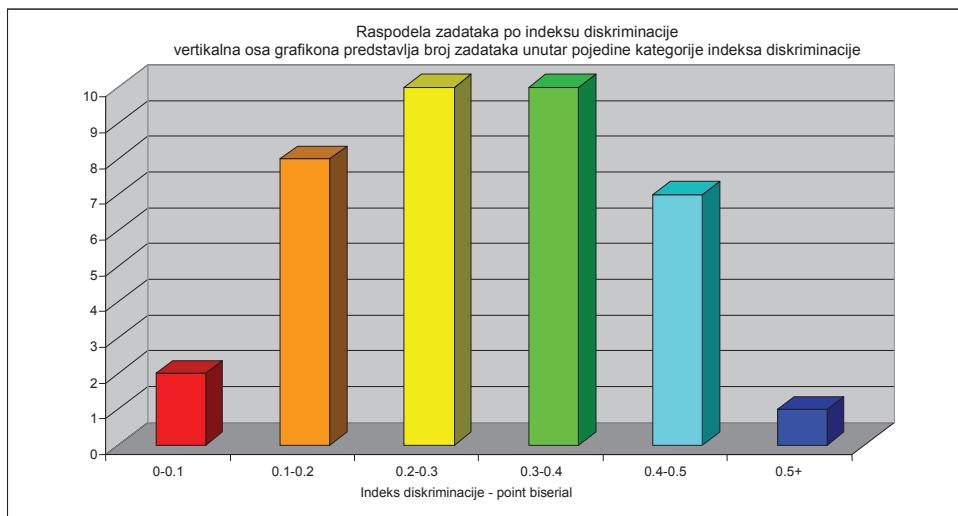
33	0,43	0,19	0,11
34			
35	0,82	0,30	0,29
36	0,21	0,12	0,05
37	0,72	0,23	0,10
38	0,82	0,35	0,31
39	0,76	0,28	0,21
40	0,58	0,53	0,37

Tabela 27: Vrednosti lakoće zadataka i indeksa diskriminacije (metoda triju grupa i metoda *point biserial*) za gramatički test B2



Grafikon 7: Lakoća zadataka

Od ukupno 38 zadataka na testu, za 6 se može tvrditi da su prilično teški jer ih je rešilo do 25% ispitanika, 9 srednje teški (od 25%-50%), 11 srednje laci (50%-75%) i 12 laci (75%-100%). Da bi se uspešno razlikovali jači i slabiji ispitanici unutar ove homogene jezičke populacije određene su vrednosti indeksa diskriminacije, prvo jednostavnijom metodom triju grupa i potom složenijom metodom *point biserial*, čiji grafički prikaz dajemo u nastavku:

Grafikon 8: Indeks diskriminacije izračunat metodom *point biserial*

Na osnovu grafičkog prikaza dolazi se do zaključka da ima:

- 0-0,10                  2 zadatka
- 0,10-0,20              8 zadataka
- 0,20-0,30              10 zadataka
- 0,30-0,40              10 zadataka
- 0,40-0,50              7 zadataka
- 0,50-0,60              1 zadatak

Uprkos velikom uloženom trudu prilikom konstrukcije testa, ipak su se izdvojila dva pitanja (br. 2 i 34) sa nultim ili negativnim indeksom diskriminacije koje smo eliminisali, jer ne doprinose pozitivno diskriminativnosti samog testa, a nismo bili u mogućnosti da ponovo testiramo nova pitanja na homogenom uzorku populacije. Međutim, eliminisanjem datih pitanja sama valjanost testa ni u kom slučaju nije dovedena u pitanje budući da je ostalo dovoljno kvalitetnih zadataka koji testiraju gramatičke oblasti. Što se tiče vrednosti ostalih zadataka one su solidne i u velikoj meri doprinose pouzdanosti testa.

Osim navedenih vrednosti ustanovljene su i karakteristike distribucije frekvencija, tj. mere centralne tendencije i disperzije. Mere centralne tendencije ili srednje vrednosti uključuju aritmetičku sredinu ili prosečno postignuće, koje u slučaju gramatičkog testa B2 iznosi  $M=21,78/38$  (57,3%), zatim mod ili najčešću vrednost u jednoj distribuciji frekvencije, što iznosi  $Mo=23$ , i medijanu (središnju ili centralnu vrednost), koja iznosi  $Md=22$ .

Utvrđeni su i indeksi mera disperzije, dakle opseg raspodele i standardna devijacija (SD). Opseg testa B2 je 26, a SD iznosi  $\sigma = 5,57$ , što je očekivana vrednost s obzirom da je test dat homogenoj jezičkoj populaciji. Kada su izračunate sve ove vrednosti koje pokazuju da se radi o testu koji dobro meri utvrđena je još jedna, za naše istraživanje, izuzetno značajna vrednost granične linije postignuća (*cut score*) koja za gramatički test B2 iznosi 17/38 (44,7%). Ovo je minimalni rezultat na testu koji minimalno kompetentan kandidat na nivou B2 treba da ostvari, što podrazumeva da rezultat ispod ove granične linije ukazuje na to da je gramatičko znanje kandidata ispod onoga što se očekuje na nivou B2. Osim za minimalno kompetentnog kandidata B2<sup>-</sup>, izračunat je i *cut score* za kandidata B2<sup>+</sup> koji iznosi: 22/38 (57,9%) i kandidata B2<sup>++</sup>: 27/38 (71,1%).

Za test se može reći da poseduje karakteristike autentičnosti i interaktivnosti jer je uložen trud da se konstruišu zadaci koji će, koliko je to moguće kada je reč o pismenoj proveri jezičkog znanja, odražavati upotrebu jezika u realnoj situaciji. Budući da nije zahtevao posebnu primenu (i trajanje duže od jednog školskog časa) ili određene tehničke uslove za obradu dobijenih rezultata, test se može smatrati praktičnim i ekonomičnim. U svetu svih utvrđenih vrednosti, može se konstatovati da bi ovakav test izvršio pozitivan uticaj na nastavnu praksu u slučaju njegove primene jer bi i nastavnicima i učenicima omogućio da dobiju pouzdanu procenu gramatičke kompetencije učenika na nivou B2.

#### 6.3.4.2. Analiza rezultata predtestiranja

Nakon što su utvrđene merne karakteristike testa pristupilo se određivanju standarda postignuća i koncepta minimalno kompetentnog kandidata na nivou B2. Budući da je u Odeljku 6.1.4. temeljno razrađen princip određivanja standarda postignuća, ovde će biti data konačna verzija raspodele rezultata koja je dobijena primenom utvrđenog principa i temeljnom statističkom analizom. Na gramatičkom testu B2 bila su 2 pitanja (br. 2 i 34) sa nultim ili negativnim indeksom diskriminacije koja su eliminisana iz testa i statističkih analiza, te za njih nije računat stepen savladanosti. Kao i na nivou B1, ukoliko je eliminisano pitanje predstavljalo deo kontekstualizovane celine dijaloga ili narativa, onda je odgovor na njega uključen u tekst, kao da pitanja nije ni bilo, dok, ako je pitanje bilo deo diskretnog, izolovanog zadatka, ono je jednostavno eliminisano. Trudili smo se da na što pregledniji način prikažemo stepen savladanosti gramatičkih oblasti unutar ustanovljenih podgrupa nivoa B2, čiji prikaz sledi:

	B2	B2 <sup>-</sup>	B2 <sup>-</sup>	B2 <sup>+</sup>	B2 <sup>++</sup>
1	*	**	**	***	***
2					
3,7	*	*	**	***	***
4	****	****	****	****	****
5,6	**	**	***	***	***
8,9	**	***	****	****	****
10	**	**	***	***	***
11	**	***	***	***	***
12	*	*	*	***	***
13	*	**	***	***	***
14	***	***	****	****	****
15	****	****	****	****	****
16,19,21,24	***	****	****	****	****
17	*	**	***	***	***
18	*	**	***	***	***
20,22,23	**	**	***	***	***
25	**	**	***	***	***
26	*	*	*	**	**
27	*	*	*	**	**
28	**	***	***	***	***
29	*	*	**	***	***
30,31,32	***	***	***	***	***
33	**	**	**	***	***
34					
35	***	****	****	****	****
36	*	*	*	**	**
37	***	***	***	***	***
38,39,40	***	***	****	****	****

\* nedovoljno      \*\* u manjoj meri      \*\*\* u većoj meri      \*\*\*\* odlično

2

odstranjeno pitanje

Tabela 28: Prikaz stepena savladanosti gramatičkih oblasti predstavljenih zadacima (pojedinačno ili grupom)

Iz detaljnog prikaza može se vrlo jasno videti stepen savladanosti gramatičkih oblasti unutar ustanovljenih podgrupa, međutim ono što je za naše istraživanje od izuzetnog značaja jeste stepen ovladanosti gramatičkim strukturama graničnog ili minimalno kompetentnog, kandidata B2<sup>-</sup>, što zapravo predstavlja minimalno neophodan kvantum gramatičkog znanja da bi se savladao nivo B2. Dakle, minimalno kompetentan kandidat na nivou B2 jezičkog znanja:

#### NEDOVOLJNO

- ume da koristi *The Past Perfect Tense* da opiše radnju koja je prethodila drugoj prošloj radnji,
- ume da koristi *The Future Perfect Continuous Tense* da opiše radnju koja će u nekom trenutku u budućnosti već trajati određeno vreme,
- ume da perfekt modalnih glagola *can't/couldn't* da izrazi mogućnost i/ili doneće zaključak o radnji iz prošlosti,
- ume da koristi perfekt modalnog glagola *needn't* da izrazi odsustvo potrebe za nekom radnjom u prošlosti,
- ume da koristi modalnu konstrukciju *was/were able to* da izrazi specifičnu sposobnost u prošlosti,
- ume da koristi *nulti član* ispred određenih institucija (*hospital, school, college, university, prison* ili *church*) da naglaši da se navedena institucija koristi u svoju primarnu svrhu.

#### U MANJOJ MERI

- ume da koristi *The Past Perfect Continuous Tense* da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je prethodila drugoj prošloj radnji,
- ume da koristi *The Simple Past Tense* da opiše prošlu, kraću, radnju koja je prekinula drugu radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti,
- ume da koristi *The Present Perfect Continuous Tense* da opiše radnju sa naglašenim trajanjem koja je počela u prošlosti i traje do sadašnjeg trenutka,
- ume da koristi *The Future Continuous Tense* da opiše radnju koja će biti u toku u nekom trenutku u budućnosti,
- ume da koristi perfekt modalnog glagola *ought to* da izrazi prošlu obavezu koja nije izvršena,
- ume da koristi *would + perfect infinitive without 'to'* u glavnoj rečenici trećeg kondicionala da izrazi hipotetičku posledicu nerealne situacije u prošlosti,
- ume da koristi *The Simple Past Tense* da izrazi hipotetičko značenje,
- ume da koristi odrični oblik modalnog glagola *must* da izrazi zabranu,
- ume da koristi *relativne zamenice* u restriktivnim relativnim rečenicama da bliže odredi referent restriktivne relativne rečenice.

## U VEĆOJ MERI

- ume da koristi *The Past Continuous Tense* da opiše dve paralelne radnje koje su bile u toku u nekom trenutku u prošlosti,
- ume da koristi *The Simple Present Tense* (ili *The Present Perfect Tense*) da izrazi buduću radnju (sa naglašenom svršenošću u slučaju *The Present Perfect Tense-a*) u zavisnim vremenskim rečenicama,
- ume da koristi *The Present Perfect Tense* da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost,
- ume da koristi sadašnji oblik modalnih glagola *may/might/could* da izrazi zaključivanje o događaju/stanju,
- ume da koristi *kvantifikatore/zamenice* (npr. *none, some, any, each, both, either, itd.*),
- ume da koristi *određeni član* uz određene geografske pojmove,
- ume da koristi *razne glagole govorenja i njihove odgovarajuće komplemente* u svrhu izražavanja neupravnog govora da trećoj osobi prenese nečije reči (u vidu molbi, saveta, preporuka).

## ODLIČNO

- ume da koristi *The Past Continuous Tense* da opiše radnju koja je bila u toku u nekom trenutku u prošlosti i koja je prekinuta drugom, kraćom, radnjom,
- ume da koristi *The Future Tense* da spontano ponudi pomoć,
- ume da koristi *gerund* ili *infinitiv* u funkciji glagolskog komplementa,
- ume da koristi *participske rečenice* u funkciji skraćenih restriktivnih relativnih rečenica.

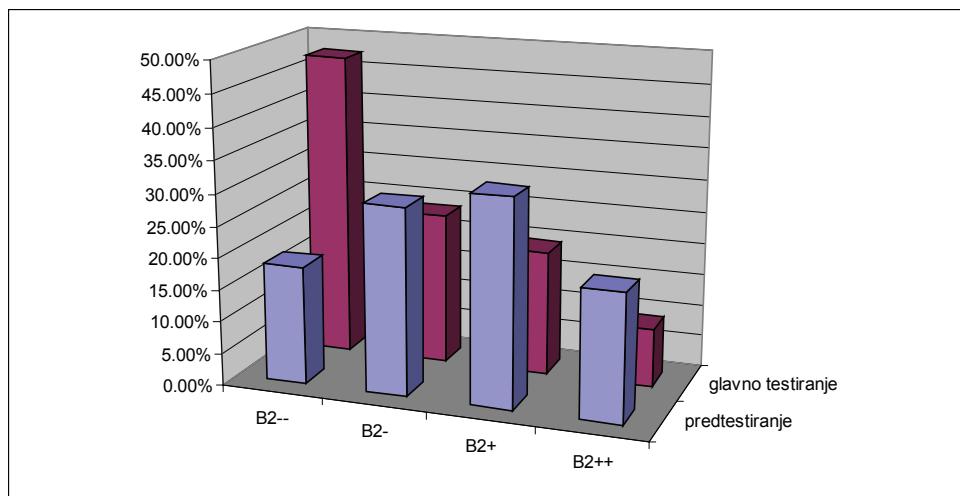
Iako se na svim ispitivanim nivoima određeni gramatički oblici preklapaju, konstatovano je da njihovu upotrebu treba razmatrati isključivo u okviru datog nivoa. Na osnovu svega do sada prikazanog, evidentno je da gramatičke oblasti kojima minimalno kompetentan kandidat vlada *odlično* i *u većoj meri* predstavljaju bazične oblasti potrebne za izvršenje komunikativnih zadataka na nivou B2. Polazeći od uopštene definicije B2 gramatičke kompetencije prema ZEO po kojoj kandidat treba da („poseduje dobru kontrolu gramatičkih znanja; dolazi do povremenih omaški, sporadičnih greški u rečeničnoj strukturi, ali one ne dovode do nesporazuma i često se naknadno ispravljavu.“) pokušali smo da utvrdimo koja su to gramatička znanja kojima kandidat na nivou B2 treba dobro da vlada. Međutim, to ne znači da jedan granični kandidat ne ume da koristi, uz sporadične greške, i ostale oblasti koje su predviđene na nivou B2, ali oblasti kojima vlada odlično ili u većoj meri su ključne oblasti ili osnovni gramatički resursi bez kojih se ne može zamisliti sticanje gramatičke kompetencije B2 na funkcionalno

valjan način. Ustanovivši nivo B2 gramatičke kompetencije prema ZEO i minimalno postignuće koje to zadovoljava, sledeće što je moglo i trebalo da se odredi jeste u kojoj meri je kod glavnog testiranja ispitivani uzorak na nivou B2 realno zadovoljio utvrđeno minimalno postignuće, što bi moglo da predstavlja osnovu za izvođenje zaključka o ostvarenosti gramatičkih ciljeva koje ZEO propisuje.

### *6.3.5. Glavno testiranje*

Glavno testiranje na nivou B2 je obavljeno sredinom oktobra školske 2008/2009. godine kada je u školama u kojima je testiranje izvršeno bio završen ciklus učenja na ispitivanom nivou. Za testiranje je dobijena saglasnost direktora škola kao i nastavnika koji su nam svesrdno ustupili časove. Budući da je sastav ispitanika prikazan u Odeljcima 5.3.3. i 5.4.3. ovde će se ponoviti da je uzorak sačinjavalo 164 učenika. Učenici su bili iz četiri odeljenja IV razreda gimnazije „Isidore Sekulić“ (dva odeljenja prirodno-matematičkog i dva društveno-jezičkog smera) u Novom Sadu i dva odeljenja (društveno-jezičkog smera) IV razreda gimnazije „Jovan Jovanović Zmaj“ u Novom Sadu, koji su svi odslušali nastavu na nivou B2 jezičkog znanja.

U Odeljku 5.4.3. detaljno su izloženi postignuti rezultati sa gramatičkog testa B2, uključujući i učeničku samoprocenu jezičke kompetencije, zatim gramatičkog znanja i ocene na kraju prethodne školske godine, na osnovu čega su izračunati koeficijenti korelacije. Od ukupno 164 učenika koji su učestvovali u glavnom testiranju 77 učenika ili 47% nije zadovoljilo osnovni nivo standarda gramatičke kompetencije, odnosno 53% zadovoljava nivo B2 gramatičke kompetencije proveravane mernim karakteristikama našeg testa nastalim na osnovu ZEO. Stepen postignuća nije zadovoljavajući i predstavlja određeno iznenadjenje budući da smo očekivali bolji kvalitet gramatičkog znanja na ovom nivou, a naročito što se radi o izuzetno dobrim školama koje su čuvene po nastavnoj tradiciji i što su na prethodnim nivoima učenici postizali dobre rezultate. Povrh svega, želeli smo da ustanovimo kakvo je postignuće po utvrđenim podgrupama nivoa B2 u predtestiranju i glavnom testiranju, što smo predstavili tabelarno i grafički:



Grafikon 9: Raspodela kandidata po grupama postignuća na predtestiranju i glavnom testiranju

	B2--	B2-	B2+	B2++
predtestiranje	18,46%	29,23%	32,31%	20%
glavno testiranje	47,56%	23,78%	19,51%	9,15%

Tabela 29: Raspodela kandidata po grupama postignuća na predtestiranju i glavnom testiranju

Raspodela postignuća po grupama na predtestiranju je približna idealnoj (20%-30%-30%-20%) budući da su granične vrednosti kandidata računate na osnovu rezultata predtestiranja. S obzirom da se glavno testiranje vršilo na heterogenom uzorku, što podrazumeva da se odeljenja sastoje od neujednačenog nivoa znanja i pored toga što im je zajednički imenitelj to što su svi u školi završili nivo B2 jezičkog znanja, za očekivati je bila neravnomernija raspodela od idealne, ali ono što iznenađuje jesu dva oštra odstupanja na dva suprotna kraja spektra – u najslabijoj B2-- i najjačoj B2++ grupi. Drugim rečima, postotak učenika koji nisu zadovoljili minimum gramatičke kompetencije je bio viši od očekivanog, kao i postotak učenika koji su odlično ovladali gramatičkim strukturama na nivou B2 je bio niži od očekivanog.

Za valjanu interpretaciju rezultata ovog istraživanja potrebni su čvrsti empirijski dokazi i provere koje prevazilaze fokus i okvire ovog rada. Čini nam se da bi bilo potpuno opravdano ako bi se hipoteze za utvrđeno

postignuće tražile u uticaju i objektivnih i subjektivnih faktora koje bi trebalo temeljno izučiti i ponuditi odgovarajuća metodička i šira pedagoška rešenja. Interesantno je zapaziti da su za razliku od učenika na prethodnim ispitivanim nivoima koji su svi završili nastavu na datim nivoima – premda su bili u različitim razredima i prema tome različitim starosnim grupama, testirani učenici na nivou B2 bili u istoj starosnoj grupi, a ipak su postigli slabije rezultate. Učenici su, štaviše, svesni kvaliteta svog jezičkog znanja pa su i vrlo objektivno ocenili svoje ukupno jezičko znanje kao i gramatičko znanje, a utvrđena je stvarna povezanost između njihovih samoprocena i rezultata gramatičkog testa B2 (videti Odeljak 5.4.3).

Prema teoriji usvajanja drugog ili stranog jezika učenici, pogotovo učenici na starijem uzrastu, ne uspevaju da dostignu visoke nivoe gramatičke kompetencije, iako su izloženi adekvatnom i dovoljnem inputu (Ellis 2002: 18). Jedan od razloga može biti starosna dob jer se smatra da jednom kada se prođe tzv. „kritični period”, koji je oko 15 godina u slučaju sticanja gramatičke kompetencije, razvijanje potpune gramatičke kompetencije nije više izvodljivo. Međutim, postoje neslaganja i zapravo sumnja u validnost hipoteze o kritičnom periodu kada je gramatika u pitanju zbog toga što mnogi učenici, uz dovoljno vremena na raspolaganju i jaku motivisanost, vrlo uspešno usvajaju ciljne jezičke norme čak iako počnu sa učenjem jezika posle 15-e godine. Mnogi stručnjaci tvrde da postoje kritični periodi u okviru kritičnih perioda, tj. da postoje višestruki kritični periodi koji odgovaraju različitim jezičkim oblastima (izgovoru, sintaksi, semantici, itd.) (Singleton 1995; Schachter 1996; Eubank and Gregg 1999, Han 2004) koji se odlikuju smanjenom osetljivošću, fleksibilnošću ili plastičnošću pri usvajanju jezika i koji su prolazni.

U svakom slučaju, moguće je pretpostaviti da prelaz sa nivoa B1 na nivo B2 jezičkog znanja zahteva određeni kvantni skok ili znatno dodatno ulaganje napora što verovatno većina učenika u datom trenutku nije spremna da uloži. Vrlo je izvesno da je nivo B2 zahtevniji kvantitativno i kvalitativno, dakle po pitanju formalne i funkcionalne kompleksnosti i opsega jezičke upotrebe, pa je potrebna intenzivna jezička produkcija, postojanje jake motivacije i dobre radne navike da bi se automatizovale date gramatičke strukture. U Poglavlju 2 detaljno je bilo reči o tome koji sve činioći utiču na težinu gramatičke građe i uspeh njenog usvajanja. A šta je pravi uzrok opadanja obima i kvaliteta znanja na nivou B2 i da li se može pripisati samo jednom faktoru ili međusobnom dejstvu više činilaca nemoguće je otkriti bez opsežnih empirijskih istraživanja koja prevazilaze okvir ovog rada.



## 7. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

Svaki aspekt ljudskog rada ima svoju kvantitativnu i kvalitativnu komponentu, pa tako i učeničko znanje koje predstavlja proizvod organizovanog uticaja nastave određenog predmeta. Poznavanje stranog jezika i sposobljenost učenika za njegovu upotrebu u procesu komunikacije, takođe, obuhvata dve navedene komponente. Sa aspekta prakse, svi uključeni u proces usvajanja stranog jezika, i nastavnici i učenici, zainteresovani su da znaju u kom obimu su učenici savladali određena znanja i veštine (kvantitativna komponenta) i na kom nivou su učenici sposobljeni za praktičnu primenu stečenog znanja u korišćenju stranim jezikom (kvalitativna komponenta). Jedan od bitnih zadataka nastave stranih jezika jeste da obezbedi sticanje predviđenog obima znanja i razvijanje jezičkih veština i elemenata za samostalno služenje stranim jezikom. A zadatak testiranja, neodvojivog dela procesa usvajanja stranog jezika, sastoji se u iznalaženju valjanih i pouzdanih načina da se sve komponente nastave precizno izmere, tj. da se sagleda u kojoj meri su jezičke veštine i elementi savladani.

Poslednjih godina, testiranje stranih jezika sve više poprima na značaju pojavom *Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike* (2001), evropskog jezičkog dokumenta kojim su postavljeni standardi za učenje, podučavanje i vrednovanje znanja stranih jezika u različitim obrazovnim kontekstima u Evropi i šire. Uopšteno gledano, njegovom primenom se po prvi put u nastavnoj praksi uspostavlja evropski uporedni sistem vrednovanja znanja i obezbeđivanje kvaliteta učenja stranih jezika. Ovaj jezički dokument nam je, između ostalog, poslužio za operacionalizaciju cilja istraživanja – testiranja gramatičkog znanja. S obzirom da je gramatička kompetencija prema ZEO definisana prilično uopšteno i šturo, za cilj smo postavili prvenstveno da se utvrdi šta su nivoi A2, B1 i B2 gramatičke kompetencije i da se odrede sledeći parametri:

- konkretnе gramatičke oblasti koje učenici na datom nivou moraju da savladaju i gramatički deskriptori za svaku pojedinu gramatičku oblast,

- minimalno postignuće na testu za svaki nivo koje zadovoljava kriterijume gramatičkog znanja za dati nivo,
- i mera u kojoj su učenici savladali date oblasti, izražena pomoću četiri prefiksa i data za sve četiri podgrupe svakog nivoa (–, -, + i ++).

Razlog zašto smo se opredelili za testiranje znanja gramatičkih struktura upravo na nivoima A2, B1 i B2 jeste taj što se na tim nivoima stiče srž gramatičkog znanja ili neophodno zajedničko jezgro koje kasnije treba da posluži kao osnova za nadgradnju na visokim jezičkim nivoima gde zadovoljavajući nivo pismenog i usmenog izražavanja zavisi od korektnog jezičkog izraza koji treba da se razvije prvenstveno na prethodnim nivoima učenja stranog jezika, a kasnije samo neguje, proširuje i produbljuje. S druge strane, na nivoima jezičkog znanja nižim od testiranih je opseg gramatičkih struktura manje širok i samim tim manje prikladan za opsežno testiranje.

Sva tri testa pokrivaju reprezentativne uzorke gramatičke građe. Uzorci su sačinjeni pomoću preseka najfrekventnijih, ključnih, gramatičkih jedinica u najviše upotrebljavanim udžbenicima u nastavi engleskog jezika kod nas (ali i u Evropi i šire), kao i uvidom u važeće nastavne planove i programe. Tako dobijene gramatičke jedinice klasifikovane su prema gramatičkim kategorijama (vreme i aspekt glagola, modalnost, glagoski oblici i konstrukcije, rečenični modeli, imenice, zamenice, determinatori, pridevi, prilozi, predlozi). Na svim ispitivanim nivoima postoji relativna podudarnost određenih gramatičkih oblika i, naravno, deskriptora, ali njihova upotreba se tumači isključivo u skladu s datim nivoom. Tako, na primer, na nivou A2 najfrekventnije gramatičke jedinice jesu: *Present Simple*, *Present Continuous*, *Past Simple*, *Present Perfect Simple*, *Future Tense with shall* i *will*, i dr.; modalni glagoli i konstrukcije: *can (be able to)*, *could*, *shall*, *should(n't)*, *must(n't)*, *need(n't)*, *don't/doesn't need to*, *don't/doesn't have to*, *will*, *won't*, *may*, *might*, i dr.; glagoski oblici: *infinitives*, *gerunds* (after verbs and prepositions), *passive forms* (present, past and future); rečenični modeli: *defining relative clauses*, *indirect questions*, *first and second conditional*, *clauses of purpose, reason and result*, *reported speech*; imenice (brojive i nebrojive); zamenice; determinatori; pridevi; prilozi; predlozi. Iste ove jedinice javljaju se i na višim jezičkim nivoima, nivoima B1 i B2, ali se njihova upotreba proširuje i usložnjava ili prelazi u bazičniji fond datalog nivoa, tj. stepen ovlađanosti datom gramatičkom strukturom se poveća-

va, a uvode se i novi gramatički oblici. Uporednom analizom dodatno smo utvrdili da se odabrana gramatička građa na sva tri nivoa potpuno podudara sa inventarom gramatičkih jedinica sadržanim u jezičkim specifikacijama nivoa A2, B1 i B2 Saveta Evrope. Dakle, velika pažnja je posvećena konstrukciji testova koji će valjano i pouzdano meriti gramatičko znanje na datim jezičkim nivoima.

Usklađivanje testova sa ZEO u nastavnoj praksi i istraživačkim projektima, bez obzira da li se test odnosi na jedan ili više nivoa, neminovno uključuje donošenje odluke da li je učenik/kandidat dostigao određeni ZEO nivo ili nije. Ta odluka podrazumeva određivanje graničnog broja poena koji definiše standard postignuća. Iako se u praksi koriste razne metode i modifikacije metoda, mi smo se za potrebe empirijskog istraživanja odlučili za mnogo efikasniji i praktičniji pristup koji ne iziskuje velike ljudske i materijalne resurse koje postojeći metodi podrazumevaju. Za, po našem mišljenju, ekonomičniji i efikasniji metod odlučili smo se zbog toga što je u fazi predtestiranja nivo jezičkog znanja kandidata već bio određen, pa u tom smislu nije bilo potrebno vršiti određene kalibracije. Jedino što je bilo neophodno jeste konsultovati se sa mnogim iskusnim nastavnicima o procentu zadovoljavanja kriterijuma ispitivanih nivoa kada je reč o gramatičkoj kompetenciji. Na osnovu tako dobijenih informacija pristupili smo izračunavanju graničnih vrednosti. Naime, za svaki ispitivani nivo učenike/kandidate smo podelili u četiri okvirne podgrupe ili kategorije od kojih jedna podgrupa, najslabija (označena kao ‘‘’), nije dovoljno savladala dati nivo gramatičke kompetencije (20% učenika), a najjača podgrupa (označena kao ‘++’) je vrlo uspešno savladala ili čak prevazišla dati nivo (20% učenika), dok dve srednje, brojčano najveće podgrupe (označene kao ‘-’ i ‘+’ grupe, 30% + 30% učenika) predstavljaju tipične kandidate koji su u manjoj ili većoj meri (ali ipak zadovoljavajuće) savladali mereni nivo. Ovo nikako ne znači da gramatički testovi na ispitivanim nivoima mere samo 60% kandidata već samo potencijalno diskriminišu i klasifikuju na niži ili viši (pod)nivo unutar datog nivoa. Primenjeni postupak je veoma praktičan i efikasan jer može da bude dostupan nastavnicima, metodičarima-praktičarima i istraživačima kojima manjkaju sredstva za testiranje i po nekoliko hiljada kandidata, a nisu u mogućnosti ni da obezbede panel sudija/jezičkih stručnjaka za testiranje. U tom smislu, može se konstatovati da ova studija može da posluži kao potencijalni model kako da se dobiju validni rezultati

uz nevelika materijalna ulaganja i skroman/realan pristup kandidatima/učenicima.

Osim utvrđivanja šta su nivoi A2, B1 i B2 gramatičke kompetencije prema ZEO i određivanja minimalnog postignuća na testovima, za cilj smo postavili i izradu gramatičkih deskriptora čija se formulacija temelji na osnovu reprezentativnog uzorka suštinski najznačajnijih gramatičkih struktura na ispitanim nivoima i, prema tome, predstavljaju ključne opise gramatičkih resursa na datim nivoima (npr. na nivou B1 minimalno kompetentan kandidat *nedovoljno* ume da koristi perfekt modalnog glagola *should* da izrazi neodobravanje u vezi sa određenim postupkom u prošlosti, u *manjoj meri* ume da koristi *The Present Perfect Tense* da opiše radnju koja je počela u prošlosti i koja je merodavna za sadašnjost, u *većoj meri* ume da koristi *Question Tags* da zatraži potvrdu svoje izjave, a *odlično* ume da koristi *The Simple Past Tense* da opiše prošlu radnju koja je prekinula drugu prošlu radnju koja je duže trajala). Stoga se vodilo računa da se daju, koliko je god moguće, univerzalni opisi, s jedne strane ekonomični, a opet i potpuni ili sveobuhvatni, koji bi prikladno opisali aktiviranje određenih jezičkih sredstava za realizaciju komunikativnih zadataka na datim nivoima. Veliki trud je uložen da se gramatički oblici sagledavaju sa aspekta komunikativnih funkcija. Dakle, gramatička građa se testirala u skladu sa funkcionalnim pristupom gde se jezik posmatra prema načinu na koji se upotrebljava u realnim situacijama i šta njime govornik pokušava da saopšti. Međutim, u nekim situacijama je broj komunikativnih konteksta u kojima se određeni oblik može upotrebiti veliki, pa je praktično nemoguće bilo spomenuti svaki od tih konteksta u konkretnom deskriptoru. Otuda smo u tim slučajevima bili prinuđeni da se usredsredimo na gramatičko značenje tj. gramatički aspekt jedinice koja se uzima kao formalni eksponent određene gramatičke kategorije.

U svakom slučaju, ovako kako su formulisani, deskriptori mogu da posluže kao veoma važne smernice ili nastavni ciljevi od koristi i nastavnica i učenicima. Drugim rečima, oni mogu da predstavljaju očekivane rezultate ili ishode usvajanja gramatičkog znanja, dakle ono što učenik treba da zna, razume i ume da uradi na kraju određenog ciklusa učenja ili postizanja određenog nivoa jezičkog znanja. Osim što nastavnici tačno znaju šta učenici treba da nauče, postojanje jasno definisanih ishoda učenja im omogućava da ciljeve ili zahteve koje postavljaju pred učenike prilagode njihovim individualnim potrebama, što kreiranje nastave, nastavnih i

ispitnih materijala i vrednovanje postignuća učenika čini efikasnijim. Kada se učenicima predoče jasni ciljevi koje treba da savladaju, onda oni bolje i razumeju zašto im je gramatičko gradivo koje uče važno i kako je ono povezano s ciljevima – za njih savladivim izazovima. Takođe, jasni kratkoročni ciljevi omogućavaju bolju usredsređenost na učenje i manje rasipanje pažnje i energije kako učenika tako i nastavnika. Kada znanju šta se od njih očekuje i koje standarde treba da dostignu, onda učenici takođe mogu da preuzmu veću odgovornost za sopstveno učenje i da se osposobe za proces samovrednovanja znanja, koje je važan instrument u samom procesu učenja i koje se sve više uvodi kao deo savremene progresivne nastave.

Nadalje, nakon što smo konstruisali testove uz poštovanje svih savremenih standarda testiranja i neophodnih mernih karakteristika testa, pristupili smo njihovom probnom testiranju na homogenom uzorku populacije, tj. ispitanicima koji su savladali nivoe koji se testiraju. Predtestiranje je za naše istraživanje bilo od izuzetnog značaja jer osim što smo dobili povratne informacije o kvalitetu testova, utvrdili smo stepen ovlađanosti gramatičkim strukturama graničnog ili minimalno kompetentnog kandidata na svim nivoima, što zapravo predstavlja minimalno neophodan kvantum gramatičkog znanja na datom nivou. Preciznije, one gramatičke oblasti koje minimalno kompetentni kandidat (iz oblasti gramatike)<sup>30</sup> na svakom od nivoa ponaosob ume da upotrebi odlično ili u većoj meri predstavljaju osnovne gramatičke resurse i očekivane ishode usvajanja gramatičkog znanja potrebne za sticanje funkcionalne gramatičke kompetencije na svakom nivou. U tom pogledu naše istraživanje predstavlja kombinaciju normativnog i kriterijumskog vrednovanja znanja ili postignuća učenika jer se pokušalo ustanoviti u kojoj meri ili koliko je i šta je učenik usvojio. Nakon što je ustanovljeno šta su nivoi A2, B1 i B2 gramatičke kompetencije prema ZEO i određeno minimalno postignuće koje to zadovoljava, sledeći zadatak koji je postavljen bio je da se odredi u kolikoj meri je u glavnom testiranju ispitivana učenička populacija na svim nivoima realno zadovoljila to minimalno postignuće, na osnovu čega bi moglo da se tvrdi da populacija na datim nivoima zadovoljava ono što ZEO propisuje.

---

<sup>30</sup> Pošto se ukupno jezičko znanje sastoji od više veština i elemenata, kandidat može slabije da vlada određenim veštinama a da mu ukupno znanje i dalje zadovoljava kriterijume datog nivoa, jer je iz ostalih veština bolji od minimalnog kriterijuma, pa je njegovo ukupno jezičko znanje stoga u okviru onoga što se smatra adekvatnim za dati nivo.

Glavno testiranje je urađeno na heterogenom uzorku populacije, u odeljenjima dve osnovne škole, tri gimnazije i jedne srednje stručne škole. Glavno testiranje na nivoima A2 i B1 pokazalo je da su učenici iz državnih škola gde se vršilo glavno testiranje pokazali vrlo dobru ovladanost bazičnim gramatičkim strukturama koje predstavljaju osnov daljeg razvoja gramatičke i celokupne jezičke kompetencije. Dobri rezultati se mogu prisati kvalitetnoj nastavi koju učenici dobijaju, adekvatnim udžbenicima koji obezbeđuju dobru pokrivenost gramatičkog gradiva na nivoima A2 i B1, kao i visokoj motivisanosti za učenje jezika. Međutim, na nivou B2 je neočekivano opao obim i kvalitet gramatičkog znanja, te se uzroci mogu tražiti u brojnim faktorima subjektivne i objektivne prirode. Da li je došlo do stagnacije u procesu učenja ili tzv. kritičnog perioda koji se manifestuje smanjenom osetljivošću za usvajanje stranog jezika, ili se radi o zaista velikom kvantnom skoku sa nivoa B1 na nivo B2 jezičkog znanja koji zahteva znatno dodatno ulaganje napora, koji većina učenika u datom trenutku možda nije spremna da uloži, ili padu motivacije – sve su to prepostavke za čije potvrđivanje nedostaju čvrsti empirijski dokazi i veći uzorci populacije da bi se mogli izvoditi zaključci koji bi bili validni, što može biti predmet budućih istraživačkih aktivnosti.

Implikacije ovog istraživanja za nastavni proces su zaista višestruke. Kao što je i rečeno, određivanje bazičnih gramatičkih struktura na svim testiranim nivoima omogućava osavremenjivanje i bolju usmerenost nastave, ukoliko se savladavanje datih oblasti usvoji kao opšti ishod nastave, što bi opet imalo za posledicu bolje i efikasnije savladavanje gorepomenutih oblasti.

Gramatički testovi se mogu upotrebiti kao korisna alatka/merni instrument u razne svrhe, kao na primer:

- dijagnostički test – da se odrede oblasti koje su savladane i one na kojima treba dodatno raditi,
- klasifikacioni test – da se odredi na kom nivou ispitanik vada gramatikom engleskog jezika,
- test postignuća – da se odredi da li je ispitanik zadovoljio kriterijum gramatičkog znanja.

Pošto su sva pitanja detaljno statistički obrađena tako što su im izračunate merne karakteristike poput indeksa lakoće i diskriminacije, ona mogu da posluže i pojedinačno, za konstruisanje drugih testova, jer se znaju

njihove osnovne merne karakteristike. Stoga, svaki test može da posluži i kao banka ajtema koji se po potrebi mogu upotrebiti za konstruisanje novih testova.

Naposletku, ova knjiga može da posluži i kao priručnik za konstruisanje testova i određivanje njihovih mernih osobina namenjen nastavniciма i metodičarima nastave stranih jezika koji žele da konstruišu sopstveni merni instrument, a nemaju pristup velikim sredstvima, timu stručnjaka, a ni velikom broju ispitanika. Ovo bi bilo naročito korisno, jer jedino dobro baždaren merni instrument može da dâ dovoljno precizne rezultate na koje možemo da se oslonimo u daljem određivanju toka nastave, kao i korektivnih postupaka.



## LITERATURA

- Acklam, R. and Crace, A. (2005). *Total English*, Pre-Intermediate, Student's Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Acklam, R. and Crace, A. (2006). *Total English*, Upper-Intermediate, Student's Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Alderson, J. C. (1991). "Language Testing in the 1990s: How Far Have We Got? How Much Further Have We to Go?". In: S. Anivan (ed.). *Current Developments in Language Testing 25*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 1-26.
- Alderson, J. C. (1998a). "Testing and Teaching: the Dream and the Reality". *novELTy* 5/4: 23-37.
- Alderson, J. C. (1998b). "Developments in Language Testing and Assessment, with Specific Reference to Information Technology". *Forum for Modern Language Studies* XXXIV/2: 195-206.
- Alderson, J. C. (2001). "The Shape of Things to Come: Will it Be a Normal Distribution". *Proceedings of the ALTE Barcelona Conference "European Language Testing in a Global Context"*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-27.
- Alderson, J. C. and Banerjee, J. (2001). "Language Testing and Assessment (Part I)". *Language Teaching* 34/4: 213-236.
- Alderson, J. C. and Banerjee, J. (2002). "Language Testing and Assessment (Part II)". *Language Teaching* 35: 79-113.
- Alderson, J. C., Clapham, C. and Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALTE Code of Practice. (1998). *ALTE Handbook of European Language Examinations and Examination Systems*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.
- American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) and National Council on Measurement in Education (NCME). (1999). *The Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association,

- Washington, DC. Available at: <http://www.apa.org/science/standards.html>. Retrieved on: 25 October 2015.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (1991). "What Does Language Testing Have to Offer?". *TESOL Quarterly* 25/4: 671- 704.
- Bachman, L. F. and Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bodrič, R. (2004). „Razvijanje sposobnosti pismenog izražavanja kod studenata anglistike”. *Primjenjena lingvistika* 5. Beograd, Novi Sad: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 90-95.
- Bodrič, R. (2007). „Metodika nastave engleskog jezika: uloga predmetnog nastavnika i nastavnika mentora”. *Zbornik radova sa naučnog skupa „Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika”*. Nikšić: Filozofski fakultet, 189-197.
- Bodrič, R. (2016). „Uloga značenjsko-komunikativnog konteksta u nastavi gramatike engleskog jezika – pogled iz ugla učenika”. U: B. Mišić Ilić i V. Lopičić (ur.). *Jezik, književnost, značenje: jezička istraživanja*. Zbornik radova. Niš: Filozofski fakultet, 751-769.
- Boyle, J. and Fisher, S. (2007). *Educational Testing. A Competence-Based Approach*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishers.
- Brown, J. D. and Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M., Skehan, P. and Swain, M. (eds.). (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Carroll, B. J. (1968). “The Psychology of Language Testing”. In: A. Davies (ed.). *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*. London: Oxford University Press, 46-49.
- Carroll, B. J. (1980). *Testing Communicative Performance. An Interim Study*. London: Pergamon.

- Cizek, G. J. (2006). "Standard Setting". In: S. M. Downing and T. M. Haladyna (eds.). *Handbook of Test Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 225-258.
- Cizek, G. J. and Bunch, M. (2007). *Standard Setting: A Guide to Establishing and Evaluating Performance Standards on Tests*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Clare, A. and Wilson, J. J. (2006). *Total English*, Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press; Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe Reference Level Descriptions Development Guidelines*. Available at: <http://www.coe.int>. Retrieved on: 27 June 2014.
- Cunningham, S. and Moor, P. (1998). *Cutting Edge*, Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cunningham, S. and Moor, P. (1999). *Cutting Edge*, Upper-Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cunningham, S., Moor, P. and Comyns-Carr, J. (2004). *Cutting Edge*, Pre-Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dávid, G. (2007). "Investigating the Performance of Alternative Types of Grammar Items". *Language Testing* 24/1: 65-97.
- Dean, M. and Sikorzyńska, A. (2002). *Opportunities*, Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- DeKeyser, R. (1995). "Learning Second Language Grammar Rules: an Experiment with a Miniature Linguistic System". *Studies in Second Language Acquisition*, 17/3: 379-410.
- Dicker, C. L. (2007). "Whatch'a Say? The Brass Tack Realities Underlying the CEFR". In: K. Rasulić and I. Trbojević (eds.). *ELSII 75 Proceedings from the International Conference "English Language and Literature Studies: Interfaces and Integrations"*. Vol. 2, (held in Belgrade 2004), Belgrade: Faculty of Philology, University of Belgrade, 27-39.
- Dimitrijević, N. (1986). *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Dörnyei, Z. (2003). "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications". *Language Learning* 53: 3-32.

- Doughty, C. and Williams, J. (eds.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2001). "Cognitive Underpinnings of Focus on Form". In: P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 206-257.
- EALTA Guidelines for Good Practice in Language Testing and Assessment*. (2006). Gothenburg: Sweden, European Association for Language Testing and Assessment. Available at: <http://www.ealta.en.org/documents/archive/guidelines/English.pdf>. Retrieved on: 13 July 2012.
- Ek, J. A. van (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ek, J. A. van and Trim, J. L. M. (1991a/1998a). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ek, J. A. van and Trim, J. L. M. (1991b/1998b). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ek, J. A. van and Trim, J. L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2001). "Some Thoughts on Testing Grammar: an SLA Perspective". In: C. Elder et al. (eds.). *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press: 251-263.
- Ellis, R. (2002). "The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum". In: E. Hinkel and S. Fotos (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates, 17-34.
- ETS Standards for Quality and Fairness*. (2002). Princeton, NJ: Educational Testing Service. Available at: [http://www.ets.org/Media/About\\_ETS/pdf/standards.pdf](http://www.ets.org/Media/About_ETS/pdf/standards.pdf). Retrieved on: 1 September 2011.
- Eubank, L. and Gregg, K. (1999). "Critical Periods and (Second) Language Acquisition: Divide et Impera". In: D. Birdsong (ed.). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 65-100.

- Evans, V. and Dooley, J. (2000). *Enterprise 3*, Pre-Intermediate, Student's Book. Newbury: Express Publishing.
- Evans, V. and Dooley, J. (2000). *Enterprise 4*, Intermediate, Student's Book. Newbury: Express Publishing.
- Evans, V. and Dooley, J. (2008). *Upstream*, A2, Student's Book. Newbury: Express Publishing.
- Evans, V. and Dooley, J. (2004). *Upstream*, B1, Student's Book. Newbury: Express Publishing.
- Figueras, N., et al. (2005). "Relating Examinations to the Common European Framework: a Manual". *Language Testing* 22: 261-279.
- First Certificate in English*. (2007). *Handbook for Teachers*. Cambridge: Cambridge ESOL Examinations.
- Foley, M. and Hall, D. (2005). *Total English*, Elementary, Student's Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Fotos, S. (1998). "Shifting the Focus From Forms to Form in the EFL Classroom". *ELT Journal* 52: 301-307.
- Fulcher, G. (2004). "Are Europe's Test Being Built on an Unsafe Framework". *Guardian Weekly*, (March 18 2004, London).
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment. An Advanced Resource Book*. London, New York: Routledge.
- Fulcher, G. (2008). "Testing Times Ahead?". *Liaison magazine* 1: 20-24.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Green, T. (2009). *The Password Test*. Bedford, Luton: Centre for Research in English Language Learning and Assessment, University of Bedfordshire.
- Greenall, S. (1995). *Reward*, Intermediate. Student's Book. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Gronlund, N. E. (1988). *How to Construct Achievement Tests* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Guide to the EAQUALS Inspection Scheme* (2010). Budapest: The European Association for Quality Language Services. Available at: <http://clients.squareeye.com/uploads/eaquals/Guide%20to%20the%20EAQUALS%20Inspection%20Scheme%202010%20final.pdf>. Retrieved on: 1 November 2014.
- Guide for the Production of Reference Level Descriptions* (Version 2). (2005). Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD). Language Policy Division DG IV. Strasbourg: Council

- of Europe. Available at: <http://www.coe.int>. Retrieved on: 3 October 2010.
- Haines, S. and Stewart, B. (2000). *Landmark*, Intermediate, Student's Book. Oxford: Oxford University Press.
- Hambleton, R. K. and Pitoniak, M. J. (2006). "Setting Performance Standards". In: R. L. Brennan (ed.). *Educational Measurement* (4th edition). Washington D.C.: American Council on Education & Praeger Publishers, 433-470.
- Han, Z-H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.
- Harris, M. and Mower, D. (2004). *World Club 3*, Pre-Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M. and Mower, D. (2004). *World Club*, Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M., Mower, D. and Sikorzyńska, A. (2002). *Opportunities*, Pre-Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M. Mower, D. and Sikorzyńska, A. (2002). *Opportunities*, Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M. Mower, D. and Sikorzyńska, A. (2002). *Opportunities*, Intermediate, Teacher's Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Harris, M. Mower, D. and Sikorzyńska, A. (2002). *Opportunities*, Upper-Intermediate, Students' Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hawkey, R. A. H. (2009). *Examining FCE and CAE: Key Issues and Recurring Themes in Developing the First Certificate in English and Certificate in Advanced English Exams*. Cambridge: Cambridge University Press and Cambridge ESOL.
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom Testing*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Hinkel, E. and Fotos, S. (eds.) (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. New York, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, T. (2005). "Trends in Assessment Scales and Criterion-referenced Language Assessment". *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 205-227.

- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2007). "The Shaky Ground Beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency". *The Modern Language Journal* 91: 663-667.
- IELTS Handbook* (2007). Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, British Council. Available at: <http://www.ielts.org>. Retrieved on: 8 December 2011.
- Jones, N. (2009). "A Comparative Approach to Constructing a Multilingual Proficiency Framework: Constraining the Role of Standard Setting". In: N. Figueras and J. Noijons (eds.). *Linking to the CEFR Levels: Research Perspectives*. Arnhem: Cito, Institute of Educational Measurement, EALTA, 35-44.
- Kaftandjieva, F. (2004). *Standard Setting. Section B of the Reference Supplement to the Preliminary Version of the Manual for Relating Language Examinations to the CEFR: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2009/2010. godinu*. (2009). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Centar za profesionalni razvoj zaposlenih.
- Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. (2005). Brussels: Eurydice European Unit.
- Key English Test for Schools*. (2008). *Handbook for Teachers*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations.
- Kitić, S. (2007). *An Introduction to Methodology of ELT*. Niš: Filozofski fakultet.
- Kitić, S. (2008). "Vigotski i nastava i učenje jezika". *Zbornik radova sa naučnog skupa „Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti”*. Nikšić: Filozofski fakultet, 35-44.
- Kojima, H. (2004). "Grammar Instruction in the Learner-Centred EFL Classroom". *Bulletin of the Faculty of Education Hirosaki University* 92: 101-109.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, New York: Longman.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Little, D. and Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Livingston, S. and Zieky, M. (1982). *Passing Scores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Livingston, S. and Zieky, M. (1989). "A Comparative Study of Standard Setting Methods". *Applied Measurement in Education* 2/2: 121-141.
- Long, M. (1991). "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology". In K. DeBot, R. Ginsberg and C. Kramsch (eds.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 39-52.
- Luoma, S. (2001). "Self-assessment in DIALANG. An Account of Test Development". *Proceedings of the ALTE Barcelona Conference "European Language Testing in a Global Context"*. Cambridge: Cambridge University Press, 143-156.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. F. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. F. and Roever, C. (2006). *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Basil Blackwell Publishers.
- Mohamed, N. (2004). "Consciousness-Raising Tasks: A Learner Perspective". *ELT Journal* 58/3: 228-237.
- Nassaji, H. (1999). "Towards Integrating Form-Focused Instruction and Communicative Interaction in the Second Language Classroom: Some Pedagogical Possibilities". *The Canadian Modern Language Review* 55: 385-402.
- Nassaji, H. (1999). "Schema Theory and Knowledge-Based Processes in Second Language Reading Comprehension: a Need for Alternative Perspectives". *Language Learning* 52: 439-481.
- Nassaji, H. and Fotos, S. (2004). "Current Developments in Research on the Teaching of Grammar". *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 126-145.
- Nassaji, H. and Swain, M. (2000). "A Vygotskian Perspective on Corrective Feedback: the Effect of Random Versus Negotiated Help on the Learning of English Articles". *Language Awareness* 9: 34-51.

- Näsström, G. and Nyström, P. (2008). "A Comparison of Two Different Methods for Setting Performance Standards for a Test with Constructed-Response Items". *Practical Assessment, Research & Evaluation* 13/9: 1-12.
- Naughton, D., Peebles, J. and Hastings, B. (2005). *Total English*, Pre-Intermediate, Teacher's Resource Book. Harlow: Pearson Education Limited.
- Nitta, R. and Gardner, S. (2005). "Consciousness-Raising and Practice in ELT Coursebooks". *ELT Journal* 59/1: 3-13.
- Norris, J. and Ortega, L. (2000). "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". *Language Learning* 50: 417-428.
- Obee, B. and Evans, V. (2006). *Upstream*, B2, Student's Book. Newbury: Express Publishing.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy*. London: Methuen.
- Ostojić, B. (1980). *Psihološki i društveni faktori i nastava stranih jezika*. Sarajevo: Svetlost.
- Papageorgiu, S. (2010). *Setting Cut Scores on the Common European Framework of Reference for the Michigan English Test. Technical Report*. Ann Arbor, Michigan U.S.A.: Testing and Certification Division, English Language Institute, University of Michigan.
- Prćić, T. (2008). *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: ITP „Zmaj”.
- Prebeg-Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quick Paper and Pen Placement Test*. (2001). Oxford: Oxford University Press.
- Radovanović, M. (2003). *Sociolinguistica*. Treće izdanje. Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Rea-Dickins, P. (1991). "What Makes a Grammar Test Communicative?". In: J. C. Alderson and B. North (eds.), *Language Testing in the 1990s: the Communicative Legacy*. London: Macmillan, 112-135.
- Rea-Dickins, P. (2001). "Fossilisation or Evolution: the Case of Grammar Testing". In: C. Elder et al. (eds.). *Experimenting with Uncertainty*:

- Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press, 22-32.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reckase, M. D. (2009). “Standard Setting Theory and Practice: Issues and Difficulties”. In: N. Figueras and J. Noijons (eds.). *Linking to the CEFR Levels: Research Perspectives*. Arnhem: Cito, Institute of Educational Measurement, EALTA, 13-21.
- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. (2009). Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. W. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd edition). London: Longman.
- Rimmer, W. (2006). “Measuring Grammatical Complexity: the Gordian Knot”. *Language Testing* 23: 497-519.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saville, N. (2001). “Investigating the Impact of International Language Examinations”. *Research Notes* 6. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 4-7.
- Saville, N. (2006). “Language Testing for Migration and Citizenship”. *Research Notes* 25. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, 2-4.
- Schachter, J. (1996). “Maturation and the Issue of Universal Grammar in Second Language Acquisition”. In: W. Ritchie and T. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 159-94.
- Scheffler, P. (2009). “Rule Difficulty and the Usefulness of Instruction”. *ELT Journal* 63/1: 5-12.
- Schmidt, R. W. (2001). “Attention”. In: P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Scott, M. and De La Fuente, J. M. (2008). “What’s the Problem: L2 Learners’ Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks”. *The Modern Language Journal* 92/1: 100-113.

- Sheen, R. (2003). "Focus on Form – a Myth in the Making". *ELT Journal* 57/3: 225-233.
- Sheils, J. (2001). "Council of Europe Language Policy and the Promotion of Plurilingualism". *Proceedings of the ALTE Barcelona Conference "European Language Testing in a Global Context"*. Cambridge: Cambridge University Press, 157-173.
- Shiotsu, T. and Weir, C. (2007). "The Relative Significance of Syntactic Knowledge and Vocabulary Breadth in the Prediction of Second Language Reading Comprehension Test Performance". *Language Testing* 24/1: 1-30.
- Shohamy, E. (1983). "The Stability of Oral Proficiency Assessment on the Oral Interview Testing procedure". *Language Learning* 33: 527-540.
- Shohamy, E. (2001a). *The Power of Tests*. London: Longman.
- Singleton, D. (1995). "Introduction: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Research". In: D. Singleton and Z. Lengyel (eds.). *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters, 1-29.
- Skehan, P. (1988). "State of the Art: Language Testing (Part I)?". *Language Teaching* 21/4: 211-221.
- Skehan, P. (1989). "State of the Art: Language Testing (Part II)?". *Language Teaching* 22/1: 1-13.
- Skehan, P. (1991). "Progres in Language Testing?". In: J. C. Alderson and B. North (eds.). *Language Testing in the 1990s: the Communicative Legacy*. London: Macmillan, 3-20.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. and Soars, L. (2003). *New Headway*, Intermediate, Student's Book. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. and Soars, L. (2005). *New Headway*, Upper-Intermediate, Student's Book. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. and Soars, L. (2007). *New Headway*, Pre-Intermediate, Student's Book (3rd Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, B. (1985). "The Limits of Authenticity in Language Testing". *Language Testing* 2/1: 31-40.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stojanović, S. (2007). „„Otkrivena” i „skrivena” gramatika”. *Zbornik rada sa naučnog skupa „Srpski jezik u teoriji i praksi”*. Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik, 65-72.
- Street, J. and Ingham, K. (2007). “Publishing Vocabulary Lists for BEC Preliminary, PET and KET Examinations”. *Research Notes* 27: 4-7.
- Swain, M. and Lapkin, S. (2001). “Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects”. In: M. Bygate, P. Skehan and M. Swain (eds.). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education Limited, 99-118.
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Šipka, D. (2005). „Ocenjivanje vladanja jezikom – skale i procedure”. U: *Jezik danas* 21-22. Novi Sad: Matica srpska, 12-15.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Thorndike, R. L. (ed.). (1971). *Educational Measurement* (2nd edition). Washington, D.C.: American Council on Education.
- TOEFL iBT™ Test Framework and Test Development* (2010). Educational Testing Service. Available at: [http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl\\_ibt\\_research\\_insight.pdf](http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_research_insight.pdf). Retrieved on: 2 March 2016.
- Tomasello, M. (ed.). (1998). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trim, J. L. M. (2001). *Breakthrough*. Strasbourg: Council of Europe. Available at: [http://www.coe.int/t/dg4/.../FinalBreakthrough%20specification\\_6Nov01.rtf](http://www.coe.int/t/dg4/.../FinalBreakthrough%20specification_6Nov01.rtf). Retrieved on: 4 August 2010.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdez-Pierce, L. (2003). *Assessing English Language Learners*. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Weir, C. (1990). *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. (1993). *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Weir, C. (2005). *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.

- Weir, C. and Khalifa, H. (2008). "A Cognitive Processing Approach towards Defining Reading Comprehension". *Research Notes* 31: 2-10.
- Westhoff, G. (2007). "Challenges and Opportunities of the CEFR for Re-imaging Foreign Language Pedagogy". *The Modern Language Journal* 91/4: 676-679.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore.
- Zieky, M. J., Perie, M. and Livingston, S. A. (2008). *Cutscores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

## IZVORI SA INTERNETA

- Association of Language Testers in Europe*. <http://www.alte.org>. Retrieved on: 5 September 2012.
- Cambridge English Language Assessment*. <http://www.cambridgeesol.org>. Retrieved on: 3 October 2014.
- Euroexam International*. <http://www.euroexam.net>. Retrieved on: 1 July 2010.
- European Association for Language Testing and Assessment*. <http://www.ealta.eu.org>. Retrieved on: 5 September 2012.
- European Association for Quality Language Service*. <http://www.equals.org>. Retrieved on: 29 June 2015.
- European Commission. Education and Training*. <http://www.ec.europa.eu/education>. Retrieved on: 22 August 2015.
- International English Language Testing System*. <http://www.ielts.org>. Retrieved on: 27 December 2014.
- Language Diagnosis System*. (2006). <http://www.dialang.org>. Retrieved on: 1 July 2010.
- London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board*. <http://www.lccieb-germany.com>. Retrieved on: 27 December 2013.
- Ministarstvo prosvjete, nauke i tehnološkog razvoja*. <http://www.mpn.gov.rs>. Pristupljeno: 17. 8. 2014.



## DODATAK 1

### Celovit prikaz globalne skale zajedničkih nivoa kompetencija (ZEO 2003: 33)

Samostalni kandidat	C2	Sa lakoćom može da razume sve što čita ili čuje. Može da rezimira informacije iz različitih pisanih i usmenih izvora, rekonstruišući argumente i opise u koherentno izlaganje. Može da se izražava spontano, tečno i precizno, razlikujući fineze u značenju čak i u složenijim situacijama.
	C1	Može da razume širok raspon dužih i zahtevnih tekstova i prepozna skrivena značenja. Može da se izražava tečno i spontano, sasvim neupadljivo pristupa traženju pravih reči i izraza. Može da se fleksibilno i delotvorno služi jezikom u društvene, akademске i profesionalne svrhe. Može da govori o složenim temama na jasan i osmišljen način, ispoljavajući sposobnost kontrolisanog instrumentarija u organizaciji, artikulaciji i koheziji sopstvenog diskursa.
Napredni kandidat	B2	Može da razume suštinu složenog teksta o konkretnim i apstraktним temama, uključujući stručne rasprave iz svoje oblasti. Može da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednom ni drugom. Može da se izražava jasno i detaljno o velikom broju tema, ume da iskaže svoje mišljenje o dатој temi i izloži prednosti i nedostatke različitih opcija.
	B1	Može da razume glavne ideje iskaza, ukoliko se radi o jasnom i standardnom jeziku, o poznatim stvarima i događajima sa posla, iz škole, slobodnog vremena, itd. Može da se snađe u većini situacija na putovanjima, i u područjima gde se govori jezik koji uči. Može da govori na jednostavan i koherentan način o poznatim stvarima i temama koje ga lično interesuju. Može da priča iskustva i događaje, snove, nadanja i ambicije, i da kratko obrazloži i objasni razloge za izneta mišljenja i planove.
Kandidat početnik	A2	Može da razume izdvojene rečenice i često upotrebljavane izraze u vezi sa delokrugom njegovih osnovnih aktivnosti (npr. osnovni podaci o sebi i porodici, kupovini, okruženju, poslu). Može da vodi razgovor tokom jednostavnih i ubičajenih poslova koji se svode na jednostavnu i neposrednu razmenu informacija o poznatim i svakodnevnim stvarima. Može da jednostavnim izrazima opiše svoje zanimanje, blisko okruženje i evocira teme koje su u vezi sa neposrednim potrebama.

	A1	Može da razume i koristi poznate svakodnevne izraze kao i vrlo jednostavne izraze koji mu pomažu da zadovolji neke konkretnе potrebe. Može da predstavi sebe i druge, kao i da postavlja i odgovara na pitanja o nekoj osobi, npr. o mestu stanovanja, poznanstvima i imovini. Može da vodi jednostavnu komunikaciju ukoliko sagovornik govori polako i razgovetno i želi da pomogne.
--	----	---

## Zajednički nivoi kompetencija – Skala nivoa za samooceñjivanje (ZEO 2003: 34)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
S L U Š A N J E  R A Z U M E V A N J E	Mogu da razumem poznate reči i vrlo jednostavne izraze o sebi, svojoj porodici i neposrednom i bliskom okruženju, ako se govori sporo i razgovetno.	Mogu da razumem izraze i reči koje se često upotrebljavaju, a koje se tiču mene, moje porodice, kupovine, bliskog okruženja, posla. Mogu da razumem osnovno značenje kratkih, jasnih i jednostavnih poruka i oglasa.	Mogu da razumem osnovne poruke na standardnom i jasnom jeziku kada je reč o meni bliskim temama (npr. posao, škola, hobи). Mogu da razumem suštinu mnogih informacija sa radija ili televizije o aktuelnim dešavanjima ili o stvarima koje me se tiču na privatnom i profesionalnom planu, ukoliko se govori polako i razgovetno.	Mogu da razumem i pratim prilično duge konferencije i govore, a ukoliko mi je tematika donekle poznata, mogu da pratim čak i prilično složenu argumentaciju.	Mogu da razumem većinu televizijskih emisija koje govore o aktuelnim dešavanjima ili su informativnog karaktera. Mogu da razumem većinu filmova u kojima dominira standardni jezik.	Mogu da razumem dug govor čak i kada nije jasno strukturiran i kada odnosi nisu eksplicitno iskazani već se samo naslućuju. Mogu bez posebnog napora da pratim televizijske emisije iigrane filmove.	Sa lakoćom mogu da razumem bilo kakav izgovoren tekst i jezik, bilo uživo ili preko medija, čak i kada se brzo govori, pod uslovom da imam vremena da se upoznam sa izgovorom.
Č I T A N J E	Mogu da razumem poznata imena, reči i vrlo jednostavne rečenice, npr. u oglasima, plakatima ili katalozima.	Mogu da čitam vrlo kratke i jednostavne tekstove. Mogu da pronađem određenu, predviđivu informaciju u jednostavnim, svakodnevnim tekstovima kao što su reklame, prospekti, jelovnici, red vožnje i mogu da razumem kratku, jednostavnu ličnu prepisku.	Mogu da razumem tekstove koji su pisani običnim jezikom ili jezikom moje struke. Mogu da razumem opis događaja i izražavanje osećanja i želja u privatnim pismima.	Mogu da čitam članke i izveštaje o savremenim pitanjima o kojima autor ima poseban stav ili sopstveno gledište. Mogu da razumem knjige savremenih proznih pisaca.	Mogu da razumem duge i složene činjenične i književne tekstove i da prepoznam njihove stilske osobenosti. Mogu da razumem članke iz stručnih časopisa i duža tehnička uputstva, čak i kada nemaju dodirnih tačaka sa mojom strukom.	Mogu da čitam bez ikakvog napora bilo koju vrstu teksta, uključujući apstraktne, struktурно i jezički složene tekstove kao što su priručnici, stručni članci i književna dela.	

## Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru

---

G O V O R	G O V O R  P R O D.	Mogu da se upustim u jednostavan razgovor, pod uslovom da sagovornik polako ponovi ili parafrazira ono što je rekao i pomogne u formulisanju onoga što želim da kažem. Mogu da postavljam i odgovaram na jednostavna pitanja o bliskim temama ili o trenutnim potrebama.	Mogu da se upustim u razgovor o poznatim temama i aktivnostima u formi jednostavnih i neposrednih informacija u jednostavnim i uobičajenim situacijama. Mogu na kratko da povedem razgovor, iako uglavnom nisam u stanju da nastavim razgovor jer ne razumem dovoljno.	Mogu da se snalazim u svim situacijama na putovanjima kroz zemlju u kojoj se govori jezik koji učim. Mogu bez pripreme da se upustim u razgovor kada je reč o porodici, poslu, hobijima ili o aktuelnim dešavanjima.	Mogu da se sporazumevam sa takvom lakoćom i spontanošću da je moguća potpuno normalna interakcija sa izvornim govornikom. Mogu aktivno da učestvujem u raspravama u okviru poznatih situacija i da zastupam i branim sopstvena mišljenja i stavove.	Mogu da se izražavam tečno i spontano, bez posebnih poteškoća u traženju pravih izraza. Mogu da se služim jezikom na delotvoran i prilagodljiv način u društvenom životu i radu. Mogu precizno da izražavam svoje ideje i stavove i da se nadovezujem na diskusije svojih sagovornika.	Mogu sa lakoćom da učestvujem u svakom razgovoru ili diskusiji i dobro sam upoznat sa idiomima i govornim jezičkim izrazima. Mogu da se izražavam tečno i da precizno prensem finese u značenju. U slučaju da se ipak suočim sa problemom mogu da se vratim i da parafrasiranjem rešim problem tako elegantno da drugi to jedva i primete.
P I S A N J E		Mogu da se služim jednostavnim izrazima i rečenicama da bih opisao ljude koje znam ili mesto gde živim.	Mogu jednostavnim frazama i rečenicama da opišem svoju porodicu i druge ljude, uslove života, svoje obrazovanje, te sadašnje i prethodno zaposlenje.	Mogu da se izražavam jednostavnim sredstvima da bih ispričao neki dogadaj, dešavanje iz svog života, san, nadanja ili streljenja. Mogu da ispričam vic, prepričam neku epizodu iz knjige ili odlomak iz filma i izrazim sopstvene reakcije.	Mogu da govorim jasno i detaljno o velikom broju tema koje zadiru u moj domen interesovanja. Mogu da govorim o nekom aktuelnom dešavanju i da objasnim prednosti i mane različitih mogućnosti razvoja situacije.	Mogu jasno i detaljno da opišem složene sadržaje, povezujući srođne teme, produbljujući određena pitanja i završavajući diskusiju na prikidan način.	Mogu jasno i sa lakoćom da dam opis ili iznesem argument u stilu koji je prikidan kontekstu, uz delotvornu logičku konstrukciju koja pomaže slušaocu da uoči i zapamtiti važne detalje.
		Mogu da napišem kratku, jednostavnu razglednicu, npr. iz mesta gde provodim odmor. Mogu da ispunim formular, npr. u hotelu u kome se traže lični podaci: ime i prezime, državljanstvo ili adresa.	Mogu da napišem kratke i jednostavne poruke i zabeleške. Mogu da napišem vrlo jednostavno lično pismo, npr. pismo zahvalnosti.	Mogu da sastavim jednostavan i sažet tekst koji obraduje meni bliske teme ili spada u oblast mog interesovanja. Mogu da napišem pismo u kome govorim o ličnim iskustvima i zapanjima.	Mogu da pišem jasno i detaljno o velikom broju tema koje zadiru u moj domen interesovanja. Mogu da napišem esej ili izveštaj da bih saopštio neku informaciju ili da bih ukazao na suprotstavljenja mišljenja o nekoj temi. Mogu da napišem pisma u kojima dajem lični pečat dogadajima i iskustvima.	Mogu da napišem jasan i dobro strukturiran tekst i izrazim sopstvene stavove. Mogu da pišem o složenim temama u pismu, eseju ili izveštaju, naglašavajući određena gledišta koja mi se čine bitnim. Mogu da prilagođim stil pisanja osobi kojoj pišem.	Mogu da napišem jasan, stilski prikidan tekst koji se s lakoćom prati. Mogu da napišem složena pisma, izveštaje ili članke koji iznose argumente pomoću delotvorne logičke konstrukcije, koja pomaže čitaocu da uoči i zapamtiti važne detalje. Mogu da napišem rezimee i prikaze stručnih radova ili književnih dela.

## DODATAK 2

### Prikaz prolaznosti kandidata iz francuskih DELF i DALF ispita

Statistički podaci o ispitima francuskog jezika u svim centrima u Srbiji od 2005. god. do 5. marta 2008. god.

Ispit A1

Godina	Prijavljeni	Prisutni	Položili	Prijavljeni/ Prisutni	Položili
2005	35	34	34	97,14%	100%
2006	240	222	221	92,50%	99,55%
2007	228	218	217	95,61%	99,54%
A1 ukupan broj do 5. marta 2008.	503	474	472	94,23%	99,58%

Ispit A2

Godina	Prijavljeni	Prisutni	Položili	Prijavljeni/ Prisutni	Položili
2005	65	62	59	95,38%	95,16%
2006	215	201	198	93,49%	98,51%
2007	222	210	205	94,59%	97,62%
A2 ukupan broj do 5. marta 2008.	502	473	462	94,22%	97,67%

Ispit B1

Godina	Prijavljeni	Prisutni	Položili	Prijavljeni/ Prisutni	Položili
2005	63	60	45	95,24%	75,00%
2006	131	123	110	93,89%	89,43%
2007	154	149	133	96,75%	89,26%
B1 ukupan broj do 5. marta 2008.	348	332	288	95,40%	86,75%

Ispit B2

Godina	Prijavljeni	Prisutni	Položili	Prijavljeni/ Prisutni	Položili
2005	24	23	17	95,83%	73,91%
2006	73	70	36	95,89%	51,43%
2007	82	78	59	95,12%	75,64%
B2 ukupan broj do 5 marta 2008.	179	171	112	95,53%	65,50%

Ispit C1

Godina	Prijavljeni	Prisutni	Položili	Prijavljeni/ Prisutni	Položili
2005	8	8	6	100%	75,00%
2006	24	21	14	87,50%	66,67%
2007	17	17	10	100%	58,82%
C1 ukupan broj do 5. marta 2008.	49	46	30	93,88%	65,22%

Ispit C2

Godina	Prijavljeni	Prisutni	Položili	Prijavljeni/ Prisutni	Položili
2006	1	1	0	100%	0,00%
2007	1	1	0	100%	0,00%
C2 ukupan broj do 5. marta 2008.	2	2	0	100%	0,00%

Podaci su objavljeni uz dozvolu Francuskog kulturnog centra u Beogradu.

### Prikaz prolaznosti kandidata iz kembričkih ESOL ispita

Statistički podaci koji ukazuju na kontinuirani porast u broju kandidata za Cambridge ESOL ispite u Srbiji od 2004. do 2009. godine

godina	(zaokružen) broj kandidata koji su polagali Cambridge ESOL ispite u Srbiji
2004	2.300
2005	2.500
2006	2.900
2007	3.100
2008	3.400
2009	3.400

Porast i opadanje broja kandidata na pojedinim ispitima:

godina	ispit YLE	ispit FCE	ispit CAE	ispit CPE
2005	-3%	+20%	+15%	-6%
2006	+20%	+18%	+9%	-5%
2007	+80%	-7%	+20%	-8%
2008	nema podataka	nema podataka	nema podataka	nema podataka
2009	-3%	+5%	-16%	+7%

Informacije smo dobili od British Council-a u Beogradu uz njihovu dozvolu da se upotrebe u ovom radu.

## DODATAK 3

### Molba upućena direktorima škola

Odsek za anglistiku  
Filozofski fakultet  
Univerzitet u Novom Sadu

#### MOLBA

Poštovana gospođo direktorka / gospodine direktore,

Molim Vas da mi dozvolite da u Vašoj školi izvršim testiranje iz gramatike engleskog jezika u nekoliko odeljenja, u skladu sa mogućnostima i uz saglasnost profesora engleskog jezika. Rezultati testiranja biće anonimni i upotrebljeni isključivo u svrhu doktorskog istraživanja koje se bavi testiranjem gramatike engleskog jezika na različitim nivoima znanja.

Unapred Vam se najiskrenije zahvaljujem na saradnji i srdačno Vas pozdravljam,

Podnositelj molbe,  
Mr Radmila Bodrič

U Novom Sadu, 13. 10. 2008. god.

---

Prof. dr Predrag Novakov,  
šef Odseka za anglistiku

---

## DODATAK 4

### Upitnik za učenike

Poštovani,

Molim Vas da na pitanja odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti ili dopisivanjem odgovora na liniji. Rezultati upitnika koji je pred Vama biće upotrebljeni isključivo radi doktorskog istraživanja koje se bavi testiranjem gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2. **Una-pred Vam se najiskrenije zahvaljujem na saradnji!**

Razred: .....

Starost: .....

1. Koliko godina učite engleski jezik? .....

2. Da li, osim u školi, engleski jezik učite i na drugom mestu i gde?

- (a) pohađate privatnu školu stranih jezika
- (b) uzimate privatne časove engleskog jezika
- (c) neki drugi način (navedite koji) .....
- (d) učim engleski jezik samo u školi

3. Da li ste nekad boravili u zemlji engleskog govornog područja, i ako jeste u kojoj i koliko vremena? Koja je bila svrha posete?

.....

4. Da li se Vaši roditelji služe engleskim jezikom?

- (a) da, oba roditelja
- (b) da, jedan od roditelja
- (c) ne

5. Kako biste ocenili svoje sadašnje znanje engleskog jezika?

- (a) dobro
- (b) osrednje
- (c) slabo
- (d) ne mogu da procenim

6. Kako biste ocenili svoje trenutno znanje gramatike engleskog jezika?

- (a) dobro
- (b) osrednje
- (c) slabo
- (d) ne mogu da procenim

7. Koju ocenu ste imali iz engleskog jezika na kraju prethodne školske godine (jun 2008.)?

5                  4                  3                  2

8. Koliko je, po Vašem mišljenju, u nastavi engleskog jezika u školi važno razvijati sledeće jezičke veštine i znanje engleskog jezika?

ČITANJE      (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

PISANJE      (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

GOVOR      (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

SLUŠANJE      (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

GRAMATIKA (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

VOKABULAR (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

IZGOVOR      (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

9. Koliko često u toku školske godine radite testove engleskog jezika?

(a) često      (b) ponekad      (c) retko      (d) nikad

10. Da li su, po Vašem mišljenju, testovi realan odraz Vašeg znanja engleskog jezika u datom trenutku?

DA                  NE                  DELIMIČNO

11. Ako je odgovor na prethodno pitanje NE ili DELIMIČNO, navedite razlog zašto je tako.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

12. U kojoj meri Vas testovi podstiču na ulaganje većih napora da naučite engleski jezik?

(a) u potpunosti      (b) delimično      (c) u vrlo maloj meri  
(d) ne podstiču me

13. Da li se na časovima engleskog jezika posebno pripremate za najavljenе testove?

- (a) često      (b) ponekad      (c) retko      (d) nikad

14. Da li ste položili neki međunarodno priznati ispit iz engleskog jezika kao što su Cambridge YLE, KET, PET, FCE i sl., i ako jeste navedite koji?

.....

15. Ako niste, da li ste bar čuli za njih?      DA      NE

16. Da li ste zadovoljni udžbenikom engleskog jezika?

DA      NE      DELIMIČNO

17. Ako je odgovor na prethodno pitanje NE ili DELIMIČNO, navedite razlog zašto je tako.

.....

.....

.....

.....

18. Da li bi, po Vašem mišljenju, trebalo da imate više časova engleskog jezika nedeljno?

DA      NE

**HVALA NA SARADNJI!**

## DODATAK 5

### Gramatički test A2

#### A2 Grammar Test

1. Complete the conversation by putting the verbs into the correct tense.

*Stella:* Hello, Jane. I [1] haven't seen (not see) you for a long time. How are you?

*Jane:* Fine, thanks. What about you? What [2] have you been doing (you / do) these days?

*Stella:* Well, at the moment I [3] am working (work) in my parents' shop, but yesterday I [4] had (have) a job interview with an advertising agency.

*Jane:* Excellent. How did it go?

*Stella:* It was a disaster. I was fifteen minutes late for the interview.

*Jane:* Why? What happened?

*Stella:* While I [5] was rushing up (rush up) the stairs I [6] fell (fall) and sprained my ankle.

*Jane:* Oh dear! [7] are you feeling (you / feel) better now? And did they offer you the job?

*Stella:* Yes, I am fine now. Well, I [8] haven't heard (not hear) from them yet, but they [9] will tell (tell) me tomorrow. So, tell me, what [10] are you doing (you / do) tomorrow evening?

*Jane:* I am going out with Jack, you know. We [11] have been dating (date) since May. It has been three months now, can you believe it?

*Stella:* That's great.

*Jane:* I am very happy with him. We always [12] study (study) for the exams together. Jack has a talent for writing. He [13] will be/is going to be (be) a very good writer one day.

*Stella:* Why [14] don't you come (you / not come) to my house with him one of these days?

*Jane:* I will, absolutely. And I wish you luck!

2. Complete the second sentence with a suitable modal verb so that it means the same as the first sentence.

Example:     *It is impossible that Jane is at the door. She's in France.*  
                *Jane can't be at the door. She's in France.*

15. Is it all right if I use your pen?

*May I use your pen?*

16. It's not necessary for Ann to drive me home. I'll get a taxi.

*Ann doesn't have to/needn't/doesn't need to drive me home. I'll get a taxi.*

17. I don't think it's a good idea to smoke if you want to be fit.

*You shouldn't/mustn't smoke if you want to be fit.*

18. It is very important that you don't stay here because it is very dangerous!

*You mustn't stay here because it is very dangerous!*

19. It is almost sure that Mr and Mrs Smith are at home. I saw them ten minutes ago in the garden.

*Mr and Mrs Smith must be at home because I saw them in the garden ten minutes ago.*

20. There is a possibility that Jane will get a new job.

*Jane may/might/could get a new job.*

21. Richard knows how to swim very well.

*Richard can swim/is able to swim very well.*

3. Fill the gaps with **ONE** or **TWO** suitable words.

A: London is very beautiful.

B: I agree! It is [22] *the most* beautiful city I have ever been to.

A: My shoes were very expensive.

B: [23] *How much* did they cost?

A: When will you tell him the news?

B: I'll tell him as soon as I [24] *see* him.

A: What games did you play when you were a child?

B: I [25] *used to* play chess, but I don't anymore.

A: Why aren't you writing in your notebook?

B: I'm tired of [26] *doing* my homework. I want to go out and play football.

A: Are you going to the cinema with Jack?

B: No, he refused [27] *to go/come* to the cinema.

A: Who were you talking to?

B: I was talking to a person [28] *who/that* worked with my sister.

A: This summer is very hot.

B: Indeed, it's [29] *hotter* than last summer.

A: Look at those threatening clouds!

B: Well, it [30] *is going* to rain soon.

4. Fill the gaps to get correct sentences by using **any**, **none**, **both**, **much**, **neither** or **some**. There are two words in the list above which you will not need to use.

A: What do you think of the players in this football team?

B: [31] *None* of the players in this team is very good, I'm afraid.

A: Can you give me some sugar?

B: Sorry, we don't have [32] *any*.

A: Are your two sisters married?

B: Unfortunately, [33] *neither* of them is married.

A: Did Alex and Freddie come to your party?

B: Yes, [34] *both* of them came.

5. Put the following sentences into indirect speech.

35. "Where are we?"

Sherry asked me *where we were*.

36. "I do not like chocolate."

Steve told me (*that*) *he didn't/doesn't like chocolate*.

6. For each gap, circle the best answer A, B, C or D.

37. I used to play ..... violin when I was at school.

A a                    B the            C /                    D an

38. The pool is very clean. The water ..... every day.

A is changed      B changes    C is changing     D has changed

39. A: I love action movies.

B: ..... !

A I love so            B So I love    C So do I            D I do so

40. Easter always falls ..... a Sunday.

A at                    B in                C by                    D on

## DODATAK 6

### Prikaz preseka gramatičkih struktura na ispitivanim nivoima

#### Gramatičke strukture na nivou A2

gramatičke strukture	Total English	Opportunities	Cutting Edge	New Headway	Word Club 3	Enterprise	Upstream
likes & dislikes; look forward to doing (I'm quite keen on watching basketball on TV.)	√	-	√	√	-	-	-
present simple; adverbs of frequency (I hardly ever eat before bed.)	√	√	√	√	-	√	√
Present Continuous	√	√	√	√	-	√	√
Past Simple	√	√	√	√	√	√	√
so and neither	√	√	-	-	-	-	√
Present Perfect (ever, never - for experience)	√	√	√	√	√	√	√
going to (future plans)	√	√	√	√	√	√	√
defining relative clauses	√	√	√	-	-	√	√
Present Continuous (for future arrangements)	√	√	√	√	√	√	√
comparatives (good, better, best), less, as...as	√	√	√	√	√	√	√
superlatives	√	√	√	√	-	-	√
indirect questions	√	-	-	-	-	-	√

should/shouldn't; can, can't, have to/ not have to, had to; must; be allowed to	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Present Perfect with <u>for</u> and <u>since</u>	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓
used to/didn't use to, manage to do	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
will, won't, may, might (for predictions, decisions; time clauses) (The number of tourists will double in the near future.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
too, too much/ many, enough	✓	-	✓	✓	-	-	✓
uses of <u>like</u> (What does he look like? What's it like? What do you like doing at the weekend?)	✓	-	✓	✓	-	-	-
First Conditional (As soon as he arrives we'll have dinner.)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
gerunds and infinitives (Would you consider working part time?)	✓	-	✓	✓	-	✓	✓
purpose/reason/ result (We booked early so we got very good seats...)	✓	-	-	✓	-	-	✓
Present simple passive	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Yes/no, wh-questions	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓
Past Continuous & Past Simple (I was watching TV when he arrived)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
can, could, be able to	✓	-	-	-	-	✓	✓
Past simple passive	✓	-	✓	✓	-	-	✓
phrasal verbs (She brought them up as her own children.)	✓	-	-	-	-	-	✓
countable/uncountable nouns	✓	-	-	✓	-	-	✓
Definite article (Would you like to live in the country?)	✓	-	✓	✓	-	-	✓
Present Perfect with <i>just, yet &amp; already</i>	✓	-	✓	-	-	-	✓
verbs with 2 objects (He gave her a present.)	✓	-	-	-	-	-	-
Past Perfect simple	✓	-	✓	✓	-	✓	✓
Second Conditional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Reported speech: reported questions; reported statements (She said she doesn't like carrots. She told me that she loved him.)	✓	-	✓	✓	-	✓	✓
most, both, neither, either, no, all/ none (Neither of them is married.)	✓	✓	-	-	-	✓	✓
another, other, the other, the second	✓	✓	-	-	-	-	✓
some, any and quantifiers	-	✓	✓	✓	-	✓	✓

prepositions of time & place	-	√	√		√	√	-
intentions & wishes (going to, planning to, would like to, would prefer to)	-	-	√	√	√	√	√
articles; phrases with and without <u>the</u>	-	-	√	√	-	-	√
may, might, will definitely, won't – predictions; decisions	-	-	√	√	√	√	√
Present tense after <u>if, when, before &amp; other time adverbs</u>	-	√	√	√	-	√	-
Future passive	-	-	√	√	-	-	√
Present Perfect Simple and Continuous with the “unfinished past”	-	-	√	√	-	√	√
something, anyone, nobody, everywhere	-	-	-	√	-	-	√
question tags	-	-	-	-	√	√	√
suggestions (Why don't we...? Let's..., How about...? Would you like...? Shall we...?)	-	-	-	-	√	-	-
plans, intentions, arrangements	-	-	-	-	√	-	-

## Gramatičke strukture na nivou B1

gramatičke strukture	Cutting Edge	Total English	Opportunities	Enterprise 4	Upstream	Word Club	New Headway
auxiliary verbs: questions and answers	√	√	-	-	-	√	√
present simple and continuous	√	√	√	√	√		√
past simple and continuous; comparing past & present	√	√	√	√	√	√	√
comparatives & superlatives (not as...as, fewer/less... than, similar to...)	√	√	-	√	√	√	-
present perfect simple & past simple; present perfect simple & present perfect continuous	√	√	√	√	-	√	√
future plans & intentions: present continuous, will, going to, intend to, due to, if, when...	√	√	√	√	√	√	√
passive forms (present, past, future)	√	√	√	√	√	√	√
-ing/-ed adjectives	√	-	-	-	√	-	-
polite requests	√	-	-	-	-	-	-
defining and non-defining relative clauses	√	√	-	√	√	√	-

quantifiers (some, any, no, (a) little, (a) few, a lot of; either/neither, both, all, none, no, every)	√	-	-	√	√	√	-
making predictions (modal verbs & other phrases: likely to, may well, probably won't...)	√	√	√	-	√	-	-
real & hypoth. possibilities with if (Conditional sentences 1&2)	√	√	√	√	√	√	√
past perfect & past simple	√	√	√	√	-	√	√
reported speech & reported questions	√	√	√	√	-	-	√
obligation & permission in the present (have to, should, are allowed to...)	√	√	-	√	-	√	√
obligation & permission in the past (had to, should have, couldn't, were allowed to...)	√	√	-	√	-	-	√
could have, should have, would have; past sentences with if ( <i>If I had been in her position I would have...</i> ) Conditional 3	√	√	√	√	√	√	√
Gerund & Infinitive	-	√	-	√	√	-	√
uses of <u>like</u> (What's it like? It tastes like chicken.)	-	√	-	-	-	-	√

countable & uncountable nouns	-	√	-	√	√	√	-
question tags	-	√	-	√	√	√	√
articles	-	√	-	√	√		-
used to/would	-	√	√	√	√	√	-
modals of ability, prohibition, speculation, deduction, criticism, prohibition: past & present	-	√	-	-		√	-
adverbs (Sadly, we missed the film.)	-	√	-	-	√	√	-
make, let, allow	-	√	-	√	-	-	-
I wish/if only/would rather	-	√	-	-	√	-	-
phrasal verbs (break, bring, carry, come, cut, do, fall, get, give, go, hold, keep, let, look, make, put, run, see, set, stand, take, turn)	-	√	-	-	√	√	-
causatives – have/ get sth.done	-	-	√	√	√	-	-
state & activity verbs	-	-	√	-	√	-	-
reported requests & orders; statements; tell/ask (She asked them to help her.)	-	-	√	-	√	√	√
time clauses (When we get there, we'll give you a call.)	√	-	-	-	-	-	√
modal verbs – ability, probability, possibility, certainty	-	-	-	√	√	√	√

neither, nor, so; too/ enough	-	-	-	✓	✓		-
cause, reason & result, purpose, concession	-	-	-	✓		✓	✓
offers/suggestions	-	-	-	✓	✓	✓	✓
participles		-	-	✓	✓	✓	✓
future perfect	-	-	-	-	✓	-	-
prepositions of time& place	-	-	-	-	✓	✓	-

## Gramatičke strukture na nivou B2

gramatičke strukture	Opportunities	Total English	Cutting Edge	Upstream	New Headway
tenses - overview	✓	✓	✓	-	✓
determiners (a, some, any, no, several, much, a lot, all (of)...., either, both, neither, another, none, whole, every, each	✓	✓	✓		✓
past tenses; past perfect continuous	✓	✓	✓	✓	✓
simple & continuous tenses	✓	✓	✓	✓	✓
relative (identifying & non-identifying) & participle clauses	✓	✓	✓	✓	✓
passive – passive gerund, passive perfect infinitive, passive infinitive	✓	-	✓	✓	-
pronouns – personal, indefinite, possessive, demonstrative, reflexive, relative,	✓	✓	-	-	-
the future; future perfect, future continuous, future perfect continuous, be going to	✓	✓	✓	✓	✓

conditionals 0/1, 2 & 3; mixed conditionals (If he were a more skilful player he would have scored more points)	√	√	√	√	-
modality (modals and related verbs) obligation, duty, necessity, absence of necessity, prohibition, logical assumptions/deductions, possibility, ability, permission	√	√	√	√	√
verb patterns: -ing form & infinitive (I regretted not having been abroad)	√	√	√	√	√
reporting (He threatened to take legal action.)	√	√	√	-	-
impersonal report structures (It was feared that the plane would crash...)	√	-	-	-	-
complex sentences (1): Persuasion (It's high time the council started to think...)	√	-	-	-	-
complex sentences (2): Emphasis (Never has he known...)	√	√	-	-	-
perfective verb forms (Having spent every summer there, I knew everyone..., They may have eaten lunch at school & aren't hungry.)	√	√	-	-	√
question tags	-	√	-	√	-
clauses of purpose (in case, so that, so as not to..., in order to...)	-	√	-	√	-
narrative tenses	-	√	√	-	√
adjectives & adverbs (He worked really hard. This chair is too hard.)	-	√	-	-	-

Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru

---

used to/ would/get used to/be used to	-	√	-	-	√
adverbs of frequency (always, frequently, often, twice, sometimes, never, usually, ever, hardly ever, rarely, occasionally)	-	-	-	√	-
questions – direct & indirect	-	√	-	-	√
making comparisons (as/like; not as/so...as; the more...the less...; by far + the +superlative; much/a lot/far/a little/a bit/ slightly + comparative; as...as)	-	√	-	√	-
have/get smth. done	-	√	-	-	-
wishes; the unreal past: it's (about/high)time, I would rather, I had better, if only/wish, as if/as though, suppose/supposing	-	√	√	√	√
hard & hardly, high / highly, free / freely, high / highly, deep / deeply, late/lately	-	√	-	-	-
sequencing devices (After + -ing, he ...)	-	√	√	-	-
different uses of auxiliary verbs	-	√	√	-	-
basic word order patterns in English	-	-	√	-	-
use & non-use of articles	√	√	√	√	√
infinitive forms (continuous infinitives, infinitives with & without to)	-	-	√	√	-
quantifiers (a)few, (a) little, a lot o, lots of, much, many, too/ enough	-	-	-	-	-
stative verbs	-	-	-	√	-
reported speech – statements, questions, orders, commands, requests, suggestions	-	-	-	√	-
present perfect	-	-	-	√	-

present perfect continuous	-	-	-	√	-
present/past participles (boring meeting – we're bored.)	-	-	-	√	-
clauses of result (as a result, therefore, consequently/as a consequence, so / such... that)	-	-	-	√	-
clauses of concession (but, although / even though / though, in spite of/despite, however, while / whereas, yet, nevertheless, on the other hand)	-	√	√	√	-

## DODATAK 7

### Reperoar komunikativnih funkcija na nivou A2 (B1 i B2)

(KET Test for Schools, Handbook for Teachers 2008: 6-7; van Ek and Trim, *Waystage 1990*, 1991: 15-22)

- Greeting people and responding to greetings
- Introducing oneself and other people
- Asking for and giving personal details
- Understanding and completing forms giving personal details
- Describing education
- Describing people (personal appearance, qualities)
- Asking and answering questions about personal possessions
- Asking for repetition and clarification
- Re-stating what has been said
- Checking on meaning and intention
- Helping others to express their ideas
- Interrupting a conversation
- Asking for and giving the spelling and meaning of words
- Counting and using numbers
- Asking and telling people the time, day and/or date
- Asking for and giving information about everyday activities
- Talking about what people are doing at the moment
- Talking about past events and states in the past, recent activities and completed actions
- Understanding and producing simple narratives
- Reporting what people say
- Talking about future situations
- Talking about future plans or intentions
- Making predictions
- Identifying and describing accommodation
- Buying things
- Talking about food and ordering meals
- Talking about the weather
- Talking about one's health

Following and giving simple instructions  
Understanding simple signs and notices  
Asking the way and giving directions  
Asking for and giving travel information  
Asking for and giving simple information about places  
Identifying and describing simple objects (shape, size, weight, colour, purpose, or use, etc.)  
Making comparisons and expressing degrees of difference  
Expressing purpose, cause and result, and giving reasons  
Making and granting/refusing simple requests  
Making and responding to offers and suggestions  
Expressing and responding to thanks  
Giving and responding to invitations  
Giving advice  
Giving warnings and stating prohibitions  
Asking/telling people to do something  
Expressing obligation and lack of obligation  
Asking and giving/refusing permission to do something  
Making and responding to apologies and excuses  
Expressing agreement and disagreement, and contradicting people  
Paying compliments  
Sympathising  
Expressing preferences, likes and dislikes (especially about hobbies and leisure activities)  
Talking about feelings  
Expressing opinions and making choices  
Expressing needs and wants  
Expressing (in)ability in the present and in the past  
Talking about (im)probability and (im)possibility  
Expressing degrees of certainty and doubt

## DODATAK 8

### Gramatički test B1

#### Prvobitna verzija gramatičkog testa B1

#### B1 Grammar Test

##### 1. Put the verbs in brackets into the correct tense.

It all began with a phone call. It was 4 o'clock in the morning and I [1] *was sleeping* (*sleep*) when the telephone [2] *rang* (*ring*). As I picked up the receiver a voice said, "You [3] *aren't sleeping* (*not sleep*), are you?" I was too groggy to understand because I [4] *had gone* (*go*) to bed at 2 a.m. "Look, I [5] *have been searching* (*search*) for you for two months," the voice continued, "and at last I [6] *have found* (*find*) you." "Who is this and why the devil are you calling me at 4 a.m.?", I asked. "Look, get dressed. I'll be in your flat in fifteen minutes and I'll explain everything," the man said and [7] *hung up* (*hang up*). I wanted to wash the sleep out of my eyes when I [8] *remembered* (*remember*) that I [9] *had forgotten* (*forget*) to pay the water bill so there was no water. "Just my luck," I thought and started to get dressed. As I was putting on my shirt, there [10] *was* (*be*) a knock on the door. I opened it and my mystery visitor [11] *was standing/stood* (*stand*) in front of me. "We [12] *haven't met* (*not meet*), but I have been following your success in the film industry, Mr Lee, and I must say I'm impressed", the visitor said smiling as I let him in...

##### 2. Complete the second sentence with a suitable modal verb or phrase with a similar meaning so that it means the same as the first sentence.

Example:     *It is impossible that Jane is at the door. She's in France.*  
                  *Jane can't be at the door. She's in France.*

13. There is a good chance that Steve will come to the party alone.

Steve *may well come* to the party alone.

14. When I was little my parents didn't let me go to the circus alone.

When I was little I was not *allowed to go* to the circus alone.

15. It was really a bad thing you didn't visit your grandma in hospital.

You *should have visited* your grandma in hospital.

16. It was my obligation to wash the dishes after each meal.

I *had to wash* the dishes after each meal.

17. I was in a position to help you, but you didn't tell me about it.

I *could have helped* you if you had told me about it.

18. It is almost sure it's Susan shouting downstairs.

It *must be* Susan shouting downstairs.

19. James is very probably going to say something embarrassing at dinner.

James is highly *likely to say* something embarrassing at dinner.

20. Would you let me use your phone, Mrs Wallace?

*May/Could I use* your phone, Mrs Wallace?

**3. Fill the gaps with **ONE** or **TWO** suitable words.**

A: Do you want to go on a picnic on Saturday?

B: I'm sorry but I [21] *am/m playing* tennis with Walter on Saturday. How about Sunday?

A: Hi, can you tell me where the nearest bank is, please?

B: Oh, you're that famous film star, George Clooney, [22] *aren't* you?

A: What were you afraid of when you were little?

B: I [23] used to be afraid of the dark, but I'm not anymore.

A: Tell me something about the city you keep dreaming about.

B: Berlin, [24] which always appears in my dreams, is a wonderful but scary place.

A: What is your favourite programme on TV, Ted?

B: Well, I enjoy [25] watching TV series about hospitals, like *House*, *M. D.*

A: Why won't you tell us what happens in the film?

B: Because I don't know. If I [26] knew, I [27] would tell you, but I haven't seen the film either.

A: Hi, Nick. Could you please lend me some apples?

B: Sorry, I don't have [28] any left. I only had two and my mum used them [29] both to make a cake.

4. Fill the gaps to get correct sentences by using *a little*, *little*, *a few* or *few*. There is one answer you will not need to use.

A: When was the last time you saw your mother-in-law, Mr Sweeney?

B: [30] A few days ago, when we were in the shopping mall. Why do you ask?

A: Are you sure we have enough milk for that recipe?

B: Of course, you only need [31] a little.

A: Sailing across the Atlantic Ocean in a small boat on your own is very dangerous.

B: Yes! That is why [32] few people have ever tried it!

5. Put the following sentences into indirect speech.

33. "When are you coming to visit us?"

Simon asked me *when I was coming to visit them*.

34. "I will tell Sheila if something new happens."

Walter said (*that*) *he would tell Sheila if something new happened.*

**6. For each gap, circle the best answer A, B, C or D.**

35. Alan is not ..... Peter, so he never plays in the basketball team.

A as taller from      B so tall than C as tall as      D taller from

36. Look at the mess you've made! Mother ..... really angry when she gets back.

A is due to be      B is being      C should be      D is going to be

37. There was an accident on the M1 motorway last night. Fortunately, nobody .....

A was injuring      B injured themselves C was injured  
D injured there

38. I talked to Steve ..... he would change his mind.

A about      B so that      C that      D as

39. Now I regret ..... this idea to Peter because he is not really a reliable person.

A to mention      B I mention      C mentioning      D being mentioned

40. ..... it was too late, we decided to go home.

A However      B Despite      C So      D Since

## Konačna verzija gramatičkog testa B1

### B1 Grammar Test (*primerak testa sa konačnog testiranja gde su odstranjena loša pitanja*)

*(Some question numbers are missing from the test. Please ignore them!)*

#### 1. Put the verbs in brackets into the correct tense.

It all began with a phone call. It was 4 o'clock in the morning and I [1] *was sleeping* (*sleep*) when the telephone [2] *rang* (*ring*). As I picked up the receiver a voice said, "You [3] *aren't sleeping* (*not sleep*), are you?" I was too groggy to understand because I had gone to bed at 2 a.m. "Look, I [5] *have been searching* (*search*) for you for two months," the voice continued, "and at last I have found you." "Who is this and why the devil are you calling me at 4 a.m.?", I asked. "Look, get dressed. I'll be in your flat in fifteen minutes and I'll explain everything," the man said and [7] *hung up* (*hang up*). I wanted to wash the sleep out of my eyes when I [8] *remembered* (*remember*) that I had forgotten to pay the water bill so there was no water. "Just my luck," I thought and started to get dressed. As I was putting on my shirt, there [10] *was* (*be*) a knock on the door. I opened it and my mystery visitor [11] *was standing/stood* (*stand*) in front of me. "We [12] *haven't met* (*not meet*), but I have been following your success in the film industry, Mr Lee, and I must say I'm impressed", the visitor said smiling as I let him in...

#### 2. Complete the second sentence with a suitable modal verb or phrase with a similar meaning so that it means the same as the first sentence.

Example:     *It is impossible that Jane is at the door. She's in France.*  
                  *Jane can't be at the door. She's in France.*

13. There is a good chance that Steve will come to the party alone.

Steve *may well come* to the party alone.

14. When I was little my parents didn't let me go to the circus alone.

When I was little I was not *allowed to go* to the circus alone.

15. It was really a bad thing you didn't visit your grandma in hospital.

You *should have visited* your grandma in hospital.

16. It was my obligation to wash the dishes after each meal.

I *had to wash* the dishes after each meal.

17. I was in a position to help you, but you didn't tell me about it.

I *could have helped* you if you had told me about it.

20. Would you let me use your phone, Mrs Wallace?

*May/Could I use* your phone, Mrs Wallace?

3. Fill the gaps with **ONE** or **TWO** suitable words.

A: Do you want to go on a picnic on Saturday?

B: I'm sorry but I [21] *am/m playing* tennis with Walter on Saturday. How about Sunday?

A: Hi, can you tell me where the nearest bank is, please?

B: Oh, you're that famous film star, George Clooney, [22] *aren't* you?

A: What were you afraid of when you were little?

B: I [23] *used to* be afraid of the dark, but I'm not anymore.

A: Tell me something about the city you keep dreaming about.

B: Berlin, [24] *which* always appears in my dreams, is a wonderful but scary place.

A: What is your favourite programme on TV, Ted?

B: Well, I enjoy [25] watching TV series about hospitals, like *House*, *M. D.*

A: Why won't you tell us what happens in the film?

B: Because I don't know. If I [26] knew, I [27] would tell you, but I haven't seen the film either.

A: Hi, Nick. Could you please lend me some apples?

B: Sorry, I don't have [28] any left. I only had two and my mum used them [29] both to make a cake.

4. Fill the gaps to get correct sentences by using **a little**, **little**, **a few** or **few**.  
There is one answer you will not need to use.

A: When was the last time you saw your mother-in-law, Mr Sweeney?

B: [30] *A few* days ago, when we were in the shopping mall. Why do you ask?

A: Are you sure we have enough milk for that recipe?

B: Of course, you only need [31] *a little*.

5. Put the following sentences into indirect speech.

33. "When are you coming to visit us?"

Simon asked me *when I was coming to visit them*.

34. "I will tell Sheila if something new happens."

Walter said (*that*) *he would tell Sheila if something new happened*.

6. For each gap, circle the best answer **A**, **B**, **C** or **D**.

35. Alan is not ..... Peter, so he never plays in the basketball team.

*A* as taller from      *B* so tall than *C as tall as*    *D* taller from

36. Look at the mess you've made! Mother ..... really angry when she gets back.

- A is due to be      B is being      C should be    D is going to be

37. There was an accident on the M1 motorway last night. Fortunately, nobody .....

- A was injuring      B injured themselves    C was injured  
D injured there

38. I talked to Steve ..... he would change his mind.

- A about      B so that      C that      D as

39. Now I regret ..... this idea to Peter because he is not really a reliable person.

- A to mention      B I mention    C mentioning      D being mentioned

40. ..... it was too late, we decided to go home.

- A However      B Despite      C So      D Since

## DODATAK 9

### Gramatički test B2

#### Prvobitna verzija gramatičkog testa B2

#### B2 Grammar Test

1. Put the verbs in brackets into the correct tense.

##### Part 1

A: Hi, Wendy. How was your camping holiday?

B: Well, the ground was muddy because when we got there, it [1] *had been raining* (*rain*) for a week. The manager of the camping site told us that by the time we [2] *arrived* (*arrive*) many tourists [3] *had already left* (*already leave*) in search of a better location. Anyway, we decided to stay but while we [4] *were putting up* (*put*) up the tent, a lightning bolt [5] *struck* (*strike*) the tree next to it and it [6] *caught* (*catch*) fire. It was a good thing we [7] *hadn't forgotten* (*not forget*) to bring the fire extinguisher, or we could have got into trouble. So, we thought that while we [8] *were struggling* (*struggle*) here, the sun [9] *was shining* (*shine*) at the seaside, so we packed our things and left.

##### Part 2

A: How's your science project going, Ted?

B: Fine, thanks. We ought to be finishing it next month.

A: I understand you [10] *have been working* (*work*) on it for quite some time now.

B: Yes, by the time we [11] *finish/have finished* (*finish*) it, we [12] *will have been working* (*work*) on it for two whole years!

A: I was wondering if I could come and see you on Friday at 5 p.m. so you can tell me about it.

B: Sorry, but Friday at 5 p.m. is not very good because at that time I [13] *will be checking* (*check*) the system for errors. I [14] *have already tested*

(already test) the hardware and it's fine, but I don't want to take any chances.

A: Oh, I [15] 'll/will help (help) you with the system if you like, I'm an expert, you know.

B: That's very kind of you. To be honest, I could use a bit of help.

2. Put the verbs in brackets into the correct verb form.

A: Why are you upset, Tom?

B: Because I don't enjoy [16] being called (call) stupid!

A: Someone called you stupid?

B: Yes, the boss got angry because I ought [17] to have finished (finish) the report by yesterday and I forgot. Anyway, if she hadn't given me so many obligations, I [18] would not have forgotten (not forget) the report.

A: Have you tried [19] writing (write) down your obligations in an organiser?

B: Hmm, that sounds like a good idea. If I [20] had (have) one of those, I would never forget [21] to do (do) my reports. Thanks!

A: This is the twenty-first century, you know! It's about time you [22] bought (buy) an organiser.

B: I have so much work! I wish I [23] didn't need (not need) an organiser, but it seems I do after all.

A: My uncle has one and he has never regretted [24] buying (buy) it.

B: OK, you convinced me!

3. Complete the second sentence with a suitable modal verb so that it means the same as the first sentence.

Example:      *It is impossible that Jane is at the door. She's in France.*  
                  **Jane can't be at the door. She's in France.**

25. Visitors are forbidden from entering this area of the museum.

Visitors *mustn't enter* this area of the museum.

26. I'm certain Jacky didn't get lost on her way here!

Jacky *can't/couldn't have got lost* on her way here!

27. It really wasn't necessary for you to bring a cassette player to the picnic.  
We have one already, see?

You really *needn't have brought* a cassette player to the picnic...

28. David sounded worried so it is possible that he is in trouble.  
David sounded worried so he *may/might/could be* in trouble.

29. Although the marathon was tough, Frank managed to finish it.  
Although the marathon was tough, Frank *was able to* finish it.

4. For each gap, circle the best answer A, B, C, or D.

30. Geoffrey has already tried both cakes but I haven't tried .....  
A any      B none      C neither      D either

31. I asked at least ten people to come to my party, but, unfortunately, .....  
of them came.

A some      B none      C neither      D all

32. After a few moments, Annie came back from the kitchen smiling,  
carrying a cup of tea in ..... hand.

A each      B every      C both      D any

33. The table ..... leg was broken was replaced.

A that's      B which      C whose      D that

34. Sam, to ..... the letter was addressed, looked astonished.

A him      B who      C whom      D that

35. The passengers ..... after the accident were all grateful just to be alive.  
A were      B interviewing      C who      D interviewed  
interviewed      interviewed

36. The whole family went to visit aunt Celia in ..... hospital, where she  
was recovering from a serious injury.

A -      B the      C a      D an

37. London lies on the banks of ..... River Thames.

A -      B the      C a      D an

5. Rewrite the following sentences using a verb from the box below in the correct form which best suits the meaning of the sentence. You will not need to use all the verbs.

threaten	warn	urge	beg	explain	advise
----------	------	------	-----	---------	--------

38. Oh, please, please don't go!

She *begged me not to go.*

39. I would take a taxi if I were you.

He *advised me to take a taxi.*

40. You really must try this delicious cake!

She *urged me to try the/that (delicious) cake.*

## Konačna verzija gramatičkog testa B2

**B2 Grammar Test (primerak testa sa konačnog testiranja gde su odstranjena loša pitanja)**

*(Some question numbers are missing from the test. Please ignore them!)*

### 1. Put the verbs in brackets into the correct tense.

#### *Part 1*

A: Hi, Wendy. How was your camping holiday?

B: Well, the ground was muddy because when we got there, it [1] *had been raining* (*rain*) for a week. The manager of the camping site told us that by the time we arrived many tourists [3] *had already left* (*already leave*) in search of a better location. Anyway, we decided to stay but while we [4] *were putting up* (*put*) up the tent, a lightning bolt [5] *struck* (*strike*) the tree next to it and it [6] *caught* (*catch*) fire. It was a good thing we [7] *hadn't forgotten* (*not forget*) to bring the fire extinguisher, or we could have got into trouble. So, we thought that while we [8] *were struggling* (*struggle*) here, the sun [9] *was shining* (*shine*) at the seaside, so we packed our things and left.

#### *Part 2*

A: How's your science project going, Ted?

B: Fine, thanks. We ought to be finishing it next month.

A: I understand you [10] *have been working* (*work*) on it for quite some time now.

B: Yes, by the time we [11] *finish/have finished* (*finish*) it, we [12] *will have been working* (*work*) on it for two whole years!

A: I was wondering if I could come and see you on Friday at 5 p.m. so you can tell me about it.

B: Sorry, but Friday at 5 p.m. is not very good because at that time I [13] *will be checking* (*check*) the system for errors. I [14] *have already tested* (*already test*) the hardware and it's fine, but I don't want to take any chances.

A: Oh, I [15] 'll/will help (help) you with the system if you like, I'm an expert, you know.

B: That's very kind of you. To be honest, I could use a bit of help.

2. Put the verbs in brackets into the correct verb form.

A: Why are you upset, Tom?

B: Because I don't enjoy [16] being called (call) stupid!

A: Someone called you stupid?

B: Yes, the boss got angry because I ought [17] to have finished (finish) the report by yesterday and I forgot. Anyway, if she hadn't given me so many obligations, I [18] would not have forgotten (not forget) the report.

A: Have you tried [19] writing (write) down your obligations in an organiser?

B: Hmm, that sounds like a good idea. If I [20] had (have) one of those, I would never forget [21] to do (do) my reports. Thanks!

A: This is the twenty-first century, you know! It's about time you [22] bought (buy) an organiser.

B: I have so much work! I wish I [23] didn't need (not need) an organiser, but it seems I do after all.

A: My uncle has one and he has never regretted [24] buying (buy) it.

B: OK, you convinced me!

3. Complete the second sentence with a suitable modal verb so that it means the same as the first sentence.

Example:     *It is impossible that Jane is at the door. She's in France.*  
                  *Jane can't be at the door. She's in France.*

25. Visitors are forbidden from entering this area of the museum.

Visitors *mustn't enter* this area of the museum.

26. I'm certain Jacky didn't get lost on her way here!

Jacky *can't/couldn't have got lost* on her way here!

27. It really wasn't necessary for you to bring a cassette player to the picnic.  
We have one already, see?

You really *needn't have brought* a cassette player to the picnic...

28. David sounded worried so it is possible that he is in trouble.  
David sounded worried so he *may/might/could* be in trouble.

29. Although the marathon was tough, Frank managed to finish it.  
Although the marathon was tough, Frank *was able to* finish it.

4. For each gap, circle the best answer **A**, **B**, **C**, or **D**.

30. Geoffrey has already tried both cakes but I haven't tried ..... .  
A any              B none              C neither              D either

31. I asked at least ten people to come to my party, but, unfortunately, ..... of them came.

*A* some      *B* none      *C* neither      *D* all

32. After a few moments, Annie came back from the kitchen smiling, carrying a cup of tea in ..... hand.

A each      B every      C both      D any

33. The table ..... leg was broken was replaced.

*A* that's              *B* which              *C whose*              *D* that

35. The passengers ..... after the accident were all grateful just to be alive.

*A* were                    *B* interviewing    *C* who                    *D* interviewed

36. The whole family went to visit aunt Celia in ..... hospital, where she was recovering from a serious injury.

A - B the C a D an

37. London lies on the banks of ..... River Thames.

B the C a D an

5. Rewrite the following sentences using a verb from the box below **in the correct form** which best suits the meaning of the sentence. You will not need to use all the verbs.

threaten warn urge beg explain advise

38. Oh, please, please don't go!  
She *begged me not to go*.

39. I would take a taxi if I were you.  
He *advised me to take a taxi*.

40. You really must try this delicious cake!  
She *urged me to try the/that (delicious) cake*.

## DODATAK 10

### Upitnik za profesore engleskog jezika

Poštovana koleginice / Poštovani kolega,

Molim Vas da na pitanja odgovorite zaokruživanjem jedne od ponuđenih mogućnosti ili dopisivanjem odgovora na liniji. Rezultati upitnika koji je pred Vama biće upotrebljeni isključivo radi doktorskog istraživanja koje se bavi testiranjem gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2. **Unapred Vam se najiskrenije zahvaljujem na saradnji!**

Zvanje: .....

1. Koliko godina radnog iskustva imate?

.....

2. Da li ste položili stručni ispit? DA NE

3. Da li ste nekada boravili u zemlji engleskog govornog područja, a ako jeste u kojoj i koliko vremena? Koja je bila svrha posete?

.....

4. Da li ste položili neki međunarodno priznati ispit iz engleskog jezika poput Cambridge FCE, CAE, CPE, TOEFL, LCCI, ILEC, BEC, IELTS, i sl.? Ako jeste, koji?

.....

5. Da li Ministarstvo prosvete održava seminare engleskog jezika?

DA NE

6. Ako je odgovor na prethodno pitanje DA, koliko često ih održava?  
(a) često      (b) ponekad      (c) retko      (d) nikad

7. Ako Ministarstvo održava seminare koliko često ih poхађate?  
(a) često      (b) ponekad      (c) retko      (d) nikad

8. Da li, i u kojoj meri, pratite seminare engleskog jezika koje održavaju druge nevladine, kao i međunarodne organizacije?  
(a) često      (b) ponekad      (c) retko      (d) nikad

9. Da li ste zadovoljni izborom udžbenika engleskog jezika?  
DA      NE      DELIMIČNO

10. Da li udžbenik zadovoljava zahteve nastavnog programa i potrebe samih učenika?  
DA      NE      DELIMIČNO

11. Da li koristite dodatnu literaturu i časopise, i koje?

.....

12. Da li uspevate da sa predviđenim fondom časova obradite nastavno građivo iz propisanog udžbenika?      DA      NE

13. Ako je odgovor na prethodno pitanje NE, navedite razlog.

.....

.....

14. U kojoj meri smatrate da su za Vaše učenike u nastavi engleskog jezika važne sledeće jezičke veštine i jezički elementi?

ČITANJE	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
PISANJE	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
GOVOR	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
SLUŠANJE	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno
GRAMATIKA	(a) izuzetno važno	(b) važno	(c) nije važno

VOKABULAR (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno  
IZGOVOR      (a) izuzetno važno      (b) važno      (c) nije važno

15. Da li gramatičke jedinice predajete na posebnim časovima ili, pak, u sklopu ostalih jezičkih veština i elemenata?

.....

16. Da li ste čuli za dokument *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje?* DA      NE

17. Kako ste čuli za ovaj dokument?

.....

18. Da li je, po Vašem mišljenju, ovaj dokument primenljiv u nastavi engleskog kao stranog jezika i na koji način?

.....

.....

.....

19. Da li postoji organizovan sistem provere znanja učenika pre početka školske godine?

DA      NE

20. Ako je odgovor na prethodno pitanje NE, navedite razloge zašto mislite da je tako.

.....

.....

.....

21. Da li u toku školske godine sami sastavljate testove engleskog jezika ili koristite postojeće, koji su dati u sklopu propisanog udžbenika?

.....

22. U kojoj meri testovi koje koristite efikasno procenjuju jezičko znanje Vaših učenika?

(a) dobro procenjuju    (b) osrednje procenjuju    (c) slabo procenjuju

23. Da li biste ih Vi poboljšali i na koji način?

.....

.....

24. Koje tehnike testiranja gramatike engleskog jezika koristite?

- (a) višestruki izbor
  - (b) kloz-test (popunjavanje praznina rečju koja nedostaje)
  - (c) parafraza
  - (d) dopunjavanje rečenice
  - (e) rečenične transformacije
  - (f) prevod sa maternjeg jezika na engleski
  - (g) neku drugu (navedite koju)
- .....

25. Kakav je Vaš stav uopšteno prema testiranju znanja stranog jezika?

.....

.....

.....

**HVALA NA SARADNJI!**

Doc. dr Radmila Bodrič

**TESTIRANJE GRAMATIKE ENGLESKOG JEZIKA  
PREMA ZAJEDNIČKOM EVROPSKOM OKVIRU**

**Edicija E-disertacija, knjiga 9**

Filozofski fakultet, Novi Sad

Za izdavača:  
*Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan*

Urednici:  
*Prof. dr Tvrtko Prćić*  
*Prof. dr Biljana Šimunović Bešlin*

Recenzenti:  
*Prof. dr Snežana Bilbija*  
Filozofski fakultet, Sarajevo

*Prof. dr Violeta Stojičić*

Filozofski fakultet, Niš

*Doc. dr Tatjana Glušac*

Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”,  
Univerzitet Union, Beograd

Korektura:  
*Autorka*

Komjuterski slog, korice i konverzija:  
*Ferenc Finčur*  
KriMel, Budisava

2016.

ISBN 978-86-6065-370-5

СИР - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

811.111'36

**БОДРИЧ, Радмила**

Testiranje gramatike engleskog jezika prema Zajedničkom evropskom okviru [Elektronski izvor] / Radmila Bodrič. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2016 (Budisava : KriMel). - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tekst ; 12 cm. - (Edicija E-disertacija ; knj. 9)

Nasl. sa naslovnog ekrana. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-370-5

а) Енглески језик - Граматика  
COBISS.SR-ID 306488583

9

# E - DISERTACIJA

