

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Весна М. Петровић

ЕВАЛУАЦИЈА И УНАПРЕЂИВАЊЕ КРИТЕРИЈУМА ЗА
ОЦЕЊИВАЊЕ УСМЕНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ НА
ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ СТРУКЕ

докторска дисертација

Београд, 2022.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Vesna M. Petrović

EVALUATION AND IMPROVEMENT OF CRITERIA
FOR ASSESSMENT OF ORAL PRESENTATION
IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Весна М. Петрович

ОЦЕНКА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ
ОЦЕНКИ УСТНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ ПРОФЕССИИ

Докторская диссертация

Белград, 2022.

Ментор:

проф. др Ана Јовановић, ванредна професорка, Хиспанистика-Шпански језик, Филолошки факултет, Универзитет у Београду

Чланови комисије:

Датум одбране: _____

Изјава захвалности

Захваљујем се мојој менторки, проф. др Ани Јовановић, што ми је пружила стручну помоћ и пуну подршку у нашем заједничком раду. Од самог почетка наше сарадње гајила је истинску веру да ћемо истрајати у овом великом и значајном подухвату. Захваљујем се Комисији.

Велику захвалност дугујем мојим драгим колегиницама, не само што су учествовале у истраживању и допринеле да овај рад угледа светлост дана, већ што су увек уз мене.

Уједно се захваљујем свим студентима и наставницима страних језика у Србији и Хрватској, што су својим учешћем у истраживању допринели развоју овог научног рада.

Хвала мојим другарицама које су успеле да ме разведе кадгод сам поклекла на овом дугом путу.

Топло се захваљујем мојим вољенима, мајци и брату на великој љубави и помоћи коју су ми пружали све ово време и оцу који је знао и веровао до краја свог живота да ћу успети.

Ову дисертацију посвећујем мојим најдражима, супругу и ћеркама, Ђурђи и Теодори, које су стасале уз овај рад.

Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке

Сажетак:

Предмет истраживања дисертације се заснива на анализи, развоју, евалуацији и унапређивању процеса оцењивања усмене презентације на енглеском језику струке. Будући да оцењивање усмене презентације представља облик аутентичног оцењивања, за потребе истраживања смо креирали циклус оцењивања и успоставили његову валидност и поузданост, по узору на стандардизовано тестирање и примену метријских карактеристика тестова. Поред тога смо истражили да ли предзнање треба укључити у конструкт комуникативне компетенције на страном језику струке, као и да ли све критеријуме треба вредновати подједнако када оцењујемо постигнуће студената приликом усменог излагања.

Циљ истраживања састоји се у развоју и евалуацији модела скале са критеријумима засноване на специфичном знању страног језика струке. Од истраживачких метода, за прикупљање података користили смо технике анкетања и вербалног протокла. Анализу добијених података извршили смо методом дескриптивне статистике, вишекритеријумске анализе одлучивања, мешовите анализе садржаја, квалитативне анализе садржаја, квантитативне евалуације и усмене евалуације наставника.

Резултати показују да, у контексту нашег истраживања, карактеристике предзнања треба посматрати као део конструкта, те да критеријуме треба вредновати у истој мери приликом оцењивања постигнућа студената у оквиру усмене презентације. Надаље, резултати показују да креирана скала утиче на повећање објективности процеса оцењивања, обезбеђује повећан степен поузданости и олакшава сам процес оцењивања, иако не повећава временску економичност.

Кључне речи: евалуација, оцењивање, енглески језик струке, усмена презентација, комуникативна компетенција, скала за оцењивање, критеријуми за оцењивање

Научна област: примењена лингвистика

Ужа научна област: методика наставе страних језика

УДК број:

Evaluation and improvement of criteria for assessment of oral presentation in English for Specific Purposes

Abstract:

The subject of the dissertation is based on the analysis, development, evaluation and improvement of the assessment of oral presentations in English for Specific Purposes. Considering the fact that the oral presentation assessment represents a form of authentic assessment, an entire assessment cycle has been created for the research purposes. Furthermore, its validity and reliability were established on the basis of the standardized testing and test measurement characteristics. The research further investigates whether the background knowledge should be included into specific purpose communicative competence construct, as well as whether different criteria should be evaluated equally when assessing students' oral presentation proficiency.

The objective of the thesis comprises the development and evaluation of a multicriteria scale based on specific purpose language ability. As far as the research methods are concerned, the survey and verbal protocols were used as the data collection research instruments. The obtained data were analysed by the methods of descriptive statistics, multicriteria decision-making, mixed methods content analysis, qualitative content analysis, quantitative evaluation and oral evaluation of the assessment process by the teachers.

The research results indicate that background knowledge characteristics should be considered a construct component in the domain of the present research. The results also show that the assessment criteria should be evaluated equally during assessment. According to the results, it is also obvious that the newly created scale increases the degree of objectivity and reliability of the assessment process. Additionally, the use of the scale makes the assessment process easier, although it does not make the aforementioned process less time-consuming.

Key words: evaluation, assessment, English for Specific Purposes, communicative competence, oral presentation, assessment scale, evaluation criteria

Scientific field: applied linguistics

Scientific subfield: methodology of teaching foreign languages

UDK number:

САДРЖАЈ

1. УВОД	1
1.1. Предмет научног истраживања	2
1.2. Циљеви и методе истраживања.....	4
1.3. Дисциплинарно подручје истраживања	5
1.4. Структура дисертације.....	6
2. ЕВАЛУАЦИЈА, ОЦЕЊИВАЊЕ И ТЕСТИРАЊЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА	8
2.1. Терминолошко разграничење: проверавање, оцењивање, тестирање, вредновање и евалуација	8
2.2. Евалуација.....	9
2.2.1. Традиционални приступ оцењивању и континуирана евалуација.....	9
2.3. Оцењивање.....	10
2.3.1. Дефиниција и функције оцењивања	10
2.3.2. Улога наставника у оцењивању	11
2.3.3. Улога ученика и других актера у оцењивању.....	12
2.3.4. Оцењивање у области страних језика.....	13
2.3.5. Врсте оцењивања.....	14
2.3.5.1. Дијагностичко оцењивање.....	14
2.3.5.2. Формативно оцењивање.....	15
2.3.5.3. Сумативно оцењивање	15
2.3.5.4. Примена формативног и сумативног оцењивања у високом образовању.....	17
2.3.5.5. Концепт одрживог оцењивања у високом образовању.....	18
2.3.6. Оцењивање у учионици: оцењивање усмерено ка учењу.....	18
2.3.7. Алтернативни облици оцењивања	19
2.4. Тестирање у настави страних језика.....	23
2.4.1. Дефиниција тестирања.....	24
2.4.2. Историјски преглед развоја тестирања у области страних језика	24
2.4.2.1. Рани период развоја.....	24
2.4.2.2. Период развоја од појаве првих научних истраживања до 1970-их: период тестирања изолованим језичким задацима	24
2.4.2.3. Период развоја у току 1970-их: појава интегративног приступа тестирању	25
2.4.2.4. Период развоја у току 1980-их: појава комуникативног приступа тестирању.....	26
2.4.2.5. Период крајем 20. и почетком 21. века.....	26
2.4.3. Метријске карактеристике теста	27
2.4.3.1. Валидност – дефиниција	28
2.4.3.2. Врсте валидности према Димитријевићу	28
2.4.3.3. Виров концепт валидности.....	30
2.4.3.4. Упоредни приказ Димитријевићевог и Вировог концепта валидности	31
2.4.3.5. Поузданост	32
2.4.3.6. Објективност, осетљивост, баждареност и економичност	34
2.4.4. Спецификација тестова.....	34

3. КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА НА ЈЕЗИКУ СТРУКЕ	36
3.1. Комуникативна компетенција: дефиниција и развој појма	36
3.2. Историјат развоја комуникативне компетенције.....	36
3.3. Модел комуникативне компетенције према Канали и Свејн	37
3.4. Модел комуникативне компетенције према Бахману и Палмеру.....	38
3.4.1. Језичко знање према Бахману и Палмеру	38
3.4.2. Стратегијска компетенција према Бахману и Палмеру	39
3.5. Модел комуникативне компетенције према ЗЕРОЈ-у.....	41
3.6. Дагласов модел комуникативне компетенције на језику струке	44
3.6.1. Упоредни приказ језичког знања према Дагласу и Бахману и Палмеру.....	44
3.6.2. Стратегијска компетенција према Дагласу	45
3.6.3. Предзнање	46
3.7. Конструкт комуникативне компетенције на језику струке	48
4. ЗАДАТАК УСМЕНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ НА ЈЕЗИКУ СТРУКЕ	50
4.1. Задатак: дефиниција и структура	50
4.2. Типови, варијабле и димензије задатака	51
4.3. Задаци и активности говорне продукције	53
4.3.1. Говор на страном језику.....	53
4.3.1.1. Изговор	54
4.3.1.2. Флуентност.....	54
4.3.1.3. Граматика у говору.....	55
4.4. Задатак усмене презентације: дефиниција и структура.....	56
4.5. Задатак усмене презентације: карактеристике и вредновање	57
4.6. Задатак усмене презентације и конструкт комуникативне компетенције на језику струке.....	59
5. СКАЛЕ ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ ПОСТИГЊУЋА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ	61
5. 1. Дефиниције и класификације скала.....	61
5. 2. Карактеристике и врсте стандардизованих скала.....	61
5.3. Скале за оцењивање активности говорне продукције према ЗЕРОЈ-у.....	64
5.4. Нестандардизоване скале за оцењивање говорне продукције	66
5. 5. Завршне напомене: осврт на скале за оцењивање активности говорне продукције	68
6. ИСТРАЖИВАЧКА МЕТОДОЛОГИЈА.....	69
6.1. Приказ истраживања у складу са истраживачким питањима	70
6.2. Истраживачки методи	71
6.2.1. Анкета.....	71
6.2.2. Вербални протокол.....	72
6.3. Циклус оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику.....	74
6.4. Валидност циклуса оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику.....	75
6.5. Спецификација циклуса оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику	76
6.5.1. Спецификација конструкта.....	76
6.5.2. Спецификација задатка усмене презентације на пословном енглеском језику.....	78

6.5.2.1. Администрација задатка усмене презентације са студентима Факултета техничких наука у Чачку	80
7. АНКЕТА	83
7.1. Анкетни упитник за наставнике страног језика струке	83
7.2. Процес прикупљања података и учесници.....	84
7.3. Анализа података из анкетног упитника.....	84
7.3.1. Анализа демографских података.....	84
7.3.2. Анализа података дела анкете „Праксе наставника приликом евалуације страног језика струке”	86
7.3.3. Анализа података дела анкете „Оцењивање усмених презентација”	90
7.3.4. Анализа дела анкете „Критеријуми за оцењивање усмене презентације на страном језику струке”	95
7.3.5. Анализа садржаја отворених питања анкетног упитника.....	100
7.4. Дискусија.....	102
8. СПЕЦИФИКАЦИЈА СКАЛЕ ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ УСМЕНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ	104
8.1. Модели скала са критеријумима за оцењивање усмене презентације.....	106
8.1.1. Модел 1: Скала заснована на стратегијској компетенцији.....	107
8.1.2. Модел 2: Скала заснована на језичком знању	108
8.1.3. Модел 3: Скала заснована на садржају и структури презентације	109
8.1.4. Модел 4: Скала заснована на специфичном знању страног језика струке.....	110
8.1.5. Модел 5: Интуитивни модел скале	111
8.2. Примена вишекритеријумске анализе одлучивања на креиране моделе скала за оцењивање усмене презентације	112
8.3. Дискусија.....	118
9. ВЕРБАЛНИ ПРОТОКОЛ.....	119
9.1. Вербални протоколи процеса оцењивања наставника без примене скале.....	119
9.1.1. Прикупљање података и учесници	120
9.1.2. Квалитативна анализа садржаја процеса оцењивања.....	121
9.1.3. Квантитативна евалуација процеса оцењивања	123
9.1.4. Дискусија.....	124
9.2. Вербални протоколи процеса оцењивања наставника применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке.....	125
9.2.1. Квалитативна анализа садржаја процеса оцењивања.....	126
9.2.2. Квантитативна евалуација процеса оцењивања	127
9.2.3. Дискусија.....	129
9.3. Евалуација процеса оцењивања уз употребу креиране скале из угла наставника	129
10. ЗАКЉУЧАК.....	131
ЛИТЕРАТУРА	135
ПРИЛОЗИ	144
ПРИЛОГ I: Критеријуми за оцењивање усмене презентације према Ајбиери Шеи (2017)	144
ПРИЛОГ II: Анкета за наставнике језика струке.	148
ПРИЛОГ III: Символи коришћени за транскрипцију вербалних протокола.....	157

ПРИЛОГ IV: Вербални протоколи процеса оцењивања наставника без примене скале.....	158
Прилог V: Вербални протоколи процеса оцењивања наставника применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке.....	167
ПРИЛОГ VI: Оцене студената добијене применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке.....	183
ПРИЛОГ VII: Усмена евалуација процеса оцењивања.....	188
Биографија аутора.....	190

1. УВОД

Тема ове докторске дисертације је *Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке*. У истраживању полазимо од реалних потреба, изазова и пракси оцењивања наставника страних језика приликом оцењивања у нашем региону. Анализом постојећег стања, долазимо до сазнања о томе које аспекте оцењивања усмене презентације треба побољшати и унапредити, те се усредсређујемо на проналажење оптималних решења за подизање квалитета процеса оцењивања усмених презентација на страном језику струке.

Идеја за овакво истраживање изродила се на бази дугогодишњег искуства ауторке дисертације, као наставнице која се бави оцењивањем усмене презентације на пословном енглеском језику. Поред личног искуства о потребама за унапређивањем процеса оцењивања усмене презентације, ово питање се додатно истражује још од 2012. године када је ауторка, у сарадњи са колегиницом која се такође бави оцењивањем усмених презентација, на семинару *ELTA* одржала радионицу за наставнике страних језика под називом *Chatting out of the box: Presentations in English for Improving Speaking Skills*. У току рада са наставницима страних језика у оквиру радионице, добили смо повратне информације о реалним потребама и проблемима са којима се наставници сусрећу када изводе задатке презентације одређене теме са својим ученицима, а нарочито када оцењују њихову перформансу и говорну продукцију на страном језику струке.

Након дугогодишње примене овакве врсте задатака у свом раду на Високој школи техничких струковних студија у Чачку, а касније и на Факултету техничких наука у Чачку са студентима који слушају Пословни енглески, увиђамо да је приметан напредак у говорној продукцији студената, њихова заинтересованост, мотивација и развој комуникативних стратегија приликом рада у групама за израду овакве врсте задатка, али да постоји проблем приликом оцењивања у вези са одређеним степеном субјективности која се превасходно односи на вредновање различитих критеријума приликом оцењивања. Другим речима, будући да усмена презентација представља комплексан задатак који, поред карактеристика које се односе на језичко знање, обухвата и структуру и садржину презентације, као и стратегије које ученик користи приликом излагања, било да излаже самостално или у групи, можемо рећи да оцењивање оваквог задатка представља велики изазов за оцењивача. Наиме, потребно је вредновати различите карактеристике ученичке перформансе и донети валидан закључак о степену успешности њиховог постигнућа. Пошто оцењивање у високом образовању следи приступ вредновању оценом од 6 до 10, којом се одређује да ли је и у којој мери студент успео да оствари планом и пограмом предивђене исходе, пракса показује да постоје потребе за детаљним истраживањем у вези са критеријумима на основу којих се врши оцењивање усмене презентације, нарочито у погледу тога колико сваки од њих утиче на формирање коначне оцене постигнућа студентата приликом њиховог излагања.

Такође, постоји евидентна потреба да студенти добију формалан и детаљан извештај о испуњености задатог циља, како би у некој од сличних ситуација могли да се ослоне на знања и вештине која су стекли приликом израде овакве врсте задатка. Све претходно поменуто, за једног наставника, представља веома опсежан посао, нарочито ако има велики број студената, тако да је примарни циљ ове дисертације креирање јединствене скале са критеријумима за оцењивање овакве врсте продуктивне говорне активности која би наставницима омогућила да на што лакши, прецизнији, и временски економичнији начин учини посао оцењивања објективним и применљивим у свакодневним условима.

Стога смо, желећи да дубље истражимо област оцењивања у високошколском контексту, креирали дисертацију која се бави евалуацијом и унапређивањем процеса оцењивања усмених презентација на енглеском језику струке.

У уводном делу дисертације представимо предмет и циљеве истраживања, а затим и дисциплинарно подручје истраживања. Након тога, изнећемо кратак преглед садржине по поглављима о којима ћемо опширније говорити касније у докторату.

1.1. Предмет научног истраживања

Предмет научног истраживања у овој дисертацији јесте анализа, развој, евалуација и унапређивање процеса оцењивања усмене презентације на енглеском језику струке. У том смислу, у истраживању полазимо од терминолошког разграничења процеса проверавања, оцењивања, тестирања, вредновања и евалуације, и објашњавамо њихову међусобну повезаност. Даље у раду проучавамо релевантна истраживања у вези са применом дијагностичког, формативног и сумативног оцењивања. Посебно се фокусирамо на анализу референтних извора везаних за тестирање и алтернативне облике оцењивања. Такође, истражујемо и концепт одрживог оцењивања и оцењивања усмереног ка учењу у контексту високошколског образовања. У складу са тим, Коу, Тан и Нег (2012) тврде да је неопходно померити нагласак са конвенционалног приступа оцењивању ка аутентичном оцењивању како би се студентима омогућило ангажовано учење. Ешфорд Роу, Херингтон и Браун (2014) сматрају да се високо образовање, а тиме и оцењивање у поменутом сегменту образовања, још увек налази у фази промене, како у домену приступа, тако и примене стеченог образовног искуства. Ове промене узроковане су обиљем информација, технолошких иновација, потреба послодаваца за високо квалификованом радном снагом и тежњом да се искуство стечено високим образовањем учини доступним широј популацији. У таквим условима, оцењивање постаје интегрисано са учењем чији је задатак да студентима омогући услове у којима ће показати стечена знања и вештине, а да они при томе могу и да процене своја стручна и академска постигнућа. Бауд и Фалшиков (2005: 34-35) износе да, иако студенти првенствено добијају оцене које им омогућавају стицање дипломе, оцењивање има важну улогу и у даљем усавршавању, јер високо образовање студентима треба да омогући знања потребна и за учење након завршетка школовања.

Када посматрамо високо образовање у Србији, Вукасовић, Турајлић и Вукасовић (2006: 102-104) износе да се у поменутом контексту наглашава значај континуираног процеса оцењивања, самооцењивања и вршњачког оцењивања. Закон о високом образовању подржава овакав вид оцењивања тиме што омогућава остваривање 30-70% коначне оцене у току реализације самог наставног процеса. Овим је у домену оцењивања у високом школству учињен значајан помак, иако ауторке износе да се традиција оцењивања и даље ослања на сумативно оцењивање. Можемо такође приметити да у високом образовању не постоји универзални правилник за оцењивање попут *Правилника о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању* („Сл. Гласник РС”, бр. 34/2019 и 59/2020) и *Правилника о оцењивању ученика у средњем образовању* („Сл. Гласник РС”, бр. 82/2015 и 59/2020).

Из претходно наведеног уочавамо да се посебан изазов у области оцењивања у високом образовању у Србији састоји у проналажењу компромисних решења која ће омогућити усклађивање између сумативног приступа и алтернативних облика оцењивања са циљем да се студенти подстакну да, и након завршеног формалног образовања, наставе са унапређивањем учења. Због тога ћемо се у оквиру ове дисертације бавити оцењивањем усмене презентације на енглеском језику струке, јер сматрамо да компетенције које студенти стекну приликом израде овакве врсте задатка могу применити и у реалној, животној ситуацији у којој се могу наћи у свом будућем пословном окружењу.

Узевши претходно у обзир, предмет наше дисертације се фокусира на оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке као једног вида алтернативног оцењивања у контексту високошколског образовања. Уважавајући закључке које је у својој дисертацији

извео Милановић (2019) приликом испитивања примене аутентичних облика оцењивања на тестирање говорних активности на енглеском језику струке, међу којима је и групна презентација на пословном енглеском језику, у нашем раду посебно проучавамо особености процеса оцењивања поменутог задатака. Сматрамо да је ово веома важно питање, с обзиром на то да усмена презентација, као задатак који се оцењује у образовном домену, показује висок ниво ситуационе и интеракционе аутентичности, те испуњава услове аутентичног тестовног задатка чијом употребом студенти развијају потребна знања која их припремају за будуће пословно окружење (Милановић 2019: 150). Штавише, наставна пракса која се заснива на редовној употреби аутентичних задатака, било као педагошких задатака или задатака за оцењивање, повољно утиче на развој компетенција студената потребних да постану конкурентни на тржишту рада (Милановић 2019: сажетак).

У складу са овим и полазећи од емпиријских истраживања која су показала да наставници имају реалне проблеме приликом оцењивања усмених презентација својих студената, желели смо да испитамо да ли се у нашем региону јављају слични проблеми. Пошто резултати истраживања показују да постоји потреба за постизањем повећане објективности и поузданости приликом оцењивања усменог излагања студената, предмет дисертације се базира на креирању јединствене скале са критеријумима за оцењивање усмене презентације на језику струке ради унапређивања постојеће праксе оцењивања у контексту високошколског образовања.

У складу са предметом истраживања формирали смо следећа истраживачка питања:

1. Да ли све критеријуме за оцењивање усмених презентација треба вредновати подједнако приликом оцењивања усмене презентације на страном језику струке?
2. Да ли, приликом оцењивања, предзнање треба укључити у конструкт комуникативне компетенције на страном језику струке?
3. Да ли ће креирана скала за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке повећати објективност процеса оцењивања?
4. Да ли ће креирана скала за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке повећати економичност процеса оцењивања?
5. Да ли ће креирана скала за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке олакшати процес оцењивања?

Дакле, значај дисертације, у ужем смислу представља формулисање целовитог дидактичког циклуса који обухвата 1) усмену презентацију, тј. задатак за оцењивање постигнућа студената на пословном енглеском језику, 2) креирање скале са критеријумима за оцењивање постигнућа ученика, 3) примену скале са критеријума приликом непосредног оцењивања усменог излагања студената и 4) доношење закључака о постигнућу студената. Циклус оцењивања би био теоријски заснован и емпиријски проверен, како би наставници који негују овакав приступ у подучавању и оцењивању могли на економичан и објективан начин да оцене велики број студената.

Значај дисертације се такође огледа у успостављању валидности и поузданости алтернативног облика оцењивања по узору на стандардизоване тестове и метријске карактеристике тестова и, самим тим, у померању праксе оцењивања у високошколском контексту од конвенционалног ка аутентичном.

Истраживање ће се у ширем лингвистичком контексту бавити особеностима активности говорне продукције на страном језику, комуникативном компетенцијом, комуникативном компетенцијом на језику струке и стратегијама које користе студенти како би испунили одговарајући задатак, карактеристикама задатака усмене презентације и скала за оцењивање поменутих активности.

1.2. Циљеви и методе истраживања

Циљ истраживања је развој и примена циклуса за оцењивање усмене презентације одговарајуће теме у оквиру пословног енглеског језика као страног језика струке. За потребе истраживања осмишљен је циклус оцењивања који ће обухватити следеће фазе: констатовање и дефинисање потребе за увођењем циклуса оцењивања, планирање и развој система оцењивања, креирање циклуса задатка пословне презентације који се оцењује, развој скале са критеријумима за оцењивање, њену примену и резултате добијене након примене критеријума. Такође, значајно је да ће бити осмишљен метод за проверу квалитета самих критеријума у оквиру скале за оцењивање. Самим тим, провера валидности и поузданости критеријума морају бити укључени у систем провере квалитета (Луома 2004: 4-7). Потребно је, дакле, у пракси проверити степен употребљивости и примењивости скале на основу испитивања њене сврхе, групе испитаника која се оцењује и посебне ситуације у којој се врши оцењивање.

Да би се остварили ови циљеви, у раду ће бити разматране холистичке и аналитичке скале засноване на теоријским моделима, као и њихове комбинације које се примењују у пракси (Луома, 2004), затим скале засноване на једној карактеристици, као и скале засноване на вишеструким карактеристикама (Норт 2003). Такође, да би се дошло до коначне форме скале за потребе овог рада, односно до формирања критеријума или група критеријума са одговарајућим дескрипторима, биће разматране теоријске поставке и модели који објашњавају комуникативну компетенцију (Канали и Свејн 1980, Бахман и Палмер 1996, Савет Европе 2001), комуникативну компетенцију на језику струке (Даглас 2000) и карактеристике говора и активности говорне продукције којој припада усмена презентација. Разматране теоријске поставке и модели биће узети у обзир како би се дефинисала оптимална скала за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке.

Имајући у виду поменуте теоријске поставке, циљеви овог истраживања базирају се на следећим корацима:

1. анализа различитих приступа и врста оцењивања, тестирања и метријских карактеристика тестова како би се оформио валидан и поуздан циклус алтернативног оцењивања по узору на стандардизовано тестирање и метријске карактеристике тестова,
2. анализа карактеристика комуникативне компетенције и комуникативне компетенције на језику струке, карактеристика говора, карактеристика задатка, стандардизованих и нестандардизованих скала за оцењивање активности говорне продукције, како би се оформила скала са критеријумима за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке,
3. истраживање са наставницима страних језика који предају страни језик струке како би се, пре свега, испитале праксе, потребе и изазови са којима се наставници сусрећу приликом оцењивања усмене презентације да би се затим уважили њихови предлози за побољшање и олакшање процеса оцењивања,
4. креирање одговарајућег модела скале са критеријумима намењене оцењивању комуникативне компетенције студената у оквиру продуктивне говорне активности на пословном енглеском језику и
5. испитивање објективности, економичности и квалитета оформљене скале за оцењивање формиране у складу са теоријским поставкама и мишљењима наставника као потенцијалним корисницима ове скале.

Како бисмо добили одговоре на истраживачка питања која се баве уделом критеријума у коначној оцени и укључивањем предзнања у конструкт који оцењујемо, одлучили смо се за методу анкетног упитника ради прикупљања података о ставовима и мишљењима наставника о поменутих питањима. Да бисмо дошли до одговарајућих резултата, користићемо методе

дескриптивне статистике и мешовите анализе садржаја. Даље намеравамо да, користећи податке из анкетног упитника, применимо вишекритеријумску анализу одлучивања како бисмо оформили одговарајући модел скале за оцењивање усмених презентација на страном језику струке.

У складу са истраживачким питањима која се баве објективношћу, економичношћу и квалитетом процеса оцењивања уз примену креиране скале, користећемо методу вербалног протокола да прикупимо податке о процесима оцењивања наставника, који ће вршити оцењивање усмених презентација у два наврата: први пут без примене оформљене скале, а потом и применом креиране скале. Податке ћемо анализирати квалитативном анализом садржаја ради упоређивања добијених података. Да бисмо додатно поткрепили добијене резултате, извршићемо квантитативну евалуацију података добијених на основу вербалних протокола и усмену евалуацију од стране наставника да бисмо испитали њихов субјективни доживљај оцењивања приликом примене наше скале.

Претпостављамо да ће у предложеном истраживању најчешћи проблеми са којима се сусрећу наставници страних језика струке приликом оцењивања презентација студената бити субјективност коначне оцене и проблем заступљености и важности различитих критеријума у формирању крајње оцене усменог излагања. Очекујемо да ће размишљања наставника потврдити да различите критеријуме за оцењивање усмене презентације треба вредновати у различитој мери, тј. да ће наставници сматрати да нису сви критеријуми подједнако значајни за оцену крајњег постигнућа студената. Сходно томе, претпостављамо да ће се издвојити истакнути критеријуми на основу којих ћемо моћи да формирамо одговарајућу скалу за оцењивање. Очекујемо да ће резултати анализе добијених података довести до креирања скале која ће у знатној мери смањити субјективност оцењивања презентација као задатка којим се оцењује усмено излагање студената, да ће формирана скала повећати економичност и олакшати процес оцењивања.

1.3. Дисциплинарно подручје истраживања

У најужем смислу истраживање у дисертацији под називом *Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке* бави се процесима евалуације и оцењивања. Проучавањем наведених процеса бави се докимологија, па ћемо у наредном сегменту представити њено дисциплинарно подручје.

Докимологија, од грчких речи *dokimos*, проверен, исправан, и *logos*, наука, у нашем језику се користи у значењу проверавање, односно, исправност (Раичевић 2011: 40). Истим именом се означава и наука која се бави проучавањем процеса оцењивања и оценом. Интердисциплинарна је јер се користи знањима из области психологије, педагогије, методике и психометрије, па се на основу проучавања из наведених дисциплина дошло до становишта које докимологију изједначава са евалуацијом (Бјекић и Папић 2013, Тасковици 2008). Задатак докимологије је да „проучи процесе проверавања и оцењивања и да на истраживањима заснује проналажење и развој погодних и ваљаних поступака проверавања, оцењивања и доношења суда и одлуке о постигнућу ученика” (Бјекић и Папић 2013: 14).

Основни принципи докимологије заснивају се на објективности и интерактивности евалуације, као и на повезаности између постигнућа ученика и одговарајућег контекста у коме се врши оцењивање. Дакле, поштујући дате принципе, евалуација треба да буде структурисана тако да добијени резултати буду реални и поуздани, повезани и са евалуативним поступцима наставника и самоевалуативним активностима ученика, а да при томе мерење постигнућа ученика буде у складу са капацитетима које они у датој ситуацији показују (Бјекић и Папић 2013: 16). Поред тога што је предмет научног истраживања докимологије усредсређен на саме процесе евалуације и оцењивања, она се такође бави и проучавањем грешака до којих долази у процесу оцењивања, што такође доприноси формирању меродавних и објективних метода евалуације (Раичевић 2011: 40).

Оцењивање у области страних језика такође спада у домен примењене лингвистике (Бахман и Коен 1998, Клафам 2000, Пурпура 2016). Ближа повезаност између области оцењивања и примењене лингвистике развија се од 1980-их јер су проучавања у области тестирања страних језика омогућила шири професионални развој и усавршавање у домену процедура за проверу квалитета приликом креирања, развоја и коришћења језичких тестова, као и етике тестирања (Бахман 2000). Крај 20. века представља значајан период за развој области оцењивања страних језика јер постоји повећано интересовање за примену алтернативних облика оцењивања (Херман, Аскбакер и Винтерс 1992, Вигинс 1989, Норис, Браун, Хадсон и Јошиока 1998), а истраживања са фокусом на алтернативно, тј. аутентично оцењивање се спроводе и на почетку 21. века (Ешфорд Роу, Херингтон и Браун 2014, Риадон 2017, Путри, Пратоло и Сетиани 2019).

У овој дисертацији ћемо се конкретно бавити оцењивањем у области пословног енглеског језика (енгл. *English for Business Purposes*, ЕБП), јер се он препознаје као област енглеског језика струке (енгл. *English for Specific Purposes*, ЕСП) (Дадли-Еванс и Сеинт Џон 1998: 2). Елис и Џонсон (1994) се слажу да пословни енглески треба посматрати као сегмент језика струке, а као аргумент за овакво гледиште узимају карактеристике које их повезују: анализу потреба и избор материјала за креирање посебног плана и програма учења и наставе. Пословном енглеском се приписује још једна важна особина која се односи на специфичност садржаја плана и програма. Ипак, поред специфичних садржаја које га сврставају у домен језика струке, пословни енглески је усмерен и на опште садржаје у вези са комуникативним вештинама, а које се иначе користе у радном окружењу (Елис и Џонсон 1994). Френдо (2005) такође тврди да ученици пословног енглеског, поред језичког знања, треба да развију и опште комуникационе вештине које су им потребне како би презентовали одређену тему, учествовали у преговорима или интервјуима, усаглашавању мишљења итд. Истраживања показују и да језик струке није могуће раздвојити од страног језика опште намене у свим ситуацијама, као и да постоји позитивна корелација између постигнућа на општим тестовима и тестовима језика струке (Масум 2011: 427, 432).

1. 4. Структура дисертације

У наставку дисертације бавимо се евалуацијом, оцењивањем и тестирањем у настави страних језика. Најпре дефинишемо и разграничавамо поменуте појмове, да бисмо касније извршили њихову детаљну анализу и довели их у међусобну везу. Даље разматрамо функције оцењивања, улоге наставника, ученика и других актера у процесу оцењивања, да бисмо се потом бавили врстама оцењивања, дијагностичким, сумативним и формативним оцењивањем у високом образовању. Посебан нагласак стављамо на одрживо оцењивање, оцењивање усмерено ка учењу и, коначно, алтернативне облике оцењивања. У овом поглављу износимо и историјски преглед развоја тестирања у области страних језика, представљамо метријске карактеристике тестова, са фокусом на различите врсте валидности и дефиницију конструкта.

Треће поглавље смо посветили анализи комуникативне компетенције на језику струке. Најпре приказујемо кратак историјски развој актуелних модела комуникативне компетенције, а затим вршимо анализу и поређење компонената комуникативне компетенције и комуникативне компетенције на језику струке. Посебно разматрамо стратегије које ученици употребљавају приликом решавања задатака. Поврх тога, говоримо о веома битном питању у вези са улогом предзнања у конструкту комуникативне компетенције на језику струке. У овом поглављу дефинишемо конструкт комуникативне компетенције на језику струке који заправо садржи аспекте комуникативне компетенције које намеравамо да оценимо приликом усменог излагања студената у овом раду.

Четврто поглавље обухвата теоријска и емпиријска истраживања у вези са задацима усмене презентације као једне од типичних активности говорне продукције. Најпре представљамо структуру и различите врсте задатака и димензије и варијабле које га одликују. Потом се усредсређујемо на карактеристике усмене презентације и доводимо у везу

карактеристике говора са усменом презентацијом. Такође објашњавамо значај задатка за одређивање конструкта комуникативне компетенције у контексту нашег истраживања.

Пето поглавље се бави скалама за оцењивање постигнућа на страном језику. Представљамо дефиниције и класификације различитих скала, са посебним освртом на карактеристике и врсте стандардизованих скала и, прецизније, скала за оцењивање активности јавног наступа према ЗЕРОЈ-у. Анализирамо различите приступе развоја скале и врсте скала у односу на одабрани приступ креирања. У том смислу, разматрамо генеричке скале и скале засноване на перформанси, аналитичке и холистичке скале и скале са једном карактеристиком и са вишеструким карактеристикама. У складу са тим, представљамо и приступе креирању дескриптора у оквиру скала. Након тога, проучавамо различите нестандардизоване скале које су наставници у својим истраживањима креирали ради оцењивања усмених презентација.

Шесто поглавље садржи опис методологије и метода које смо користили за прикупљање података и њихову анализу. Дакле, овде дефинишемо методе анкетања и вербалног протокола за прикупљања података, а затим и врсте анализа које смо користили: мешовиту анализу садржаја, вишекритеријумску анализу, квалитативну анализу садржаја, квантитативну евалуацију и усмену евалуацију процеса оцењивања. Представљамо теоријске поставке које леже у основи сваке од наведених метода, а затим објашњавамо њихову улогу у нашем истраживању. Надаље представљамо спецификацију циклуса оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику и поступак развоја критеријума за оцењивање који ће, између осталог, бити предмет испитивања у анкети представљеној у наредном поглављу.

Седмо поглавље описује процес анкетања спроведен са наставницима који предају страни језик струке у средњим стручним школама и високошколским установама на територији Србије и Хрватске. Представљамо анализу података коју смо извршили применом дескриптивне статистике и мешовите анализе садржаја. Овим показујемо пресек стања у вези са праксама оцењивања усмене презентације које смо искористили као полазну тачку за даље истраживање.

У осмом поглављу објашњавамо начин креирања различитих модела скала за оцењивање усмених презентација и представљамо поступак вишекритеријумске анализе одлучивања примењене на део података из анкете како бисмо извршили евалуацију поменутих модела скала. Резултати евалуације су указали на оптималан модел скале који смо, за потребе истраживања, касније користили у пракси.

Девето поглавље је посвећено провери квалитета осмишљеног модела скале и читавог циклуса оцењивања. Наиме, у овом сегменту описујемо процедуру вербалних протокола које смо применили ради прикупљања података о процесима оцењивања наставника који предају енглески језик струке на Факултету техничких наука у Чачку. Добијене податке о њиховим процесима оцењивања које су вршили први пут без унапред одређених критеријума, а други пут уз примену наше критеријумске скале, анализирамо квалитативном анализом садржаја, а затим вршимо и квантитативну евалуацију добијених података са циљем утврђивања објективности и економичности процеса оцењивања усмених презентација уз примену скале креиране у овом истраживању. Усменом евалуацијом настојимо да стекнемо увид у субјективни доживљај наставника који су вршили оцењивање како бисмо проверили да ли примена креиране скале олакшава оцењивање.

У закључку дајемо осврт на различите етапе истраживања, разматрамо постављена истраживачка питања у складу са добијеним резултатима, могућност примене креираног дидактичког циклуса оцењивања у педагошкој пракси, коментаришемо одређена ограничења овог истраживања и отварамо питања за будућа.

2. ЕВАЛУАЦИЈА, ОЦЕЊИВАЊЕ И ТЕСТИРАЊЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

2. 1. Термиолошко разграничење: проверавање, оцењивање, тестирање, вредновање и евалуација

Када разматрамо наставу, процес евалуације представља широк појам јер обухвата проверавање, оцењивање и вредновање (Бјекић и Папић 2013: 18-19). Поврх тога, треба поменути и тестирање, које је у настави веома често изједначено са оцењивањем (Бајрам 2000: 48). Ови процеси су узајамно повезани, па ћемо најпре изнети њихове основне карактеристике, а потом описати и њихове међусобне релације.

Андриловић и Чудина (1991: 99) проверавање у оквиру наставе, било да је оно писмено или усмено, дефинишу као посматрање систематски сакупљених информација о томе на који начин и у којој мери ученици постижу задате циљеве у образовању и васпитању. Раичевић (2011) сматра да је проверавање веома битна компонента наставног процеса не само у методичком, већ и у психолошком и педагошком смислу. Будући да се спроводи константно док траје настава, проверавање омогућава да наставник утврди колико су ученици успели да усвоје градиво предвиђено наставним планом и програмом, које су навике у учењу успели да успоставе, каква је њихова пажња на часу, усмереност ка логичком закључивању и др. Исти аутор сматра да проверавање има вишеструку намену која се односи, пре свега, на утврђивање онога што ученицима представља проблем у разумевању и учењу, што директно води ка унапређењу наставе и учења. Такође, у психолошком домену, успоставља се однос сарадње између наставника и ученика, што је од виталног значаја за комуникативну наставу страних језика.

Бјекић и Папић (2013: 18) објашњавају да је оцењивање процес који нам омогућава да закључимо у којој мери је ученик успео да оствари предвиђене наставне циљеве. Оцењивањем, настављају аутори, вршимо проверу знања које су ученици стекли у току наставног процеса, а затим, након квалитативне анализе њиховог постигнућа, формирамо оцене, што омогућава и рангирање ученика према постигнућу. У *Енциклопедији подучавања и учења језика*, термин оцењивање дефинисан је тако да обухвата и тестирање, које већина аутора користи када говори о стандардизованим тестовима, али и на оцењивање које се врши неком мање формалном методом (Бајрам 2000: 48). Ипак, у овој енциклопедији, термини оцењивање и тестирање користе се еквивалентно.

Што се вредновања тиче, оно је код Раичевића (2011) и Андриловића и Чудине (1991) изједначено са појмом евалуације, док Бјекић и Папић (2013) износе да је евалуација ипак шири појам у односу на вредновање и да због тога и не постоји адекватан превод на српском, мада понекад ова два термина могу имати исто значење. Као битан параметар вредновања наводе уважавање контекста у коме се врши проверавање остварености задатих васпитно-образовних циљева. Како би нагласио значај повезаности оцењивања, вредновања и евалуације, Пурпура (2016: 192) објашњава да је вредновање процес који обухвата доношење закључака на основу резултата добијених оцењивањем. Систематско прикупљање података и њихово вредновање ради доношења одговарајућих закључака, пак, представља евалуацију.

Видимо, дакле, да су проверавање, оцењивање и тестирање, вредновање и евалуација у тесној спрези и да је готово немогуће обављати један процес независно у односу на остале. Наиме, да бисмо спровели оцењивање, неопходно је да, путем тестирања или применом неке друге методе, извршимо проверу знања. Након оцењивања, вредновањем постигнућа ученика долазимо до закључака који нам омогућавају да увидимо да ли су претходно дефинисани циљеви наставног процеса остварени у конкретном контексту. Како смо такође видели, одређени аутори сматрају да се евалуација и вредновање могу изједначити, док је код других евалуација ипак комплекснија јер подразумева константно и ситематично вредновање података.

2. 2. Евалуација

Реч евалуација има значење вредновања, односно процењивања (Раичевић 2011: 43). Остварује се путем прикупљања одговарајућих информација које могу послужити као полазна тачка за доношење одлука о будућим поступцима у оквиру програма или активности на институционалном или индивидуалном нивоу (АЛТЕ 1998). Процес евалуације подразумева и упоређивање у односу на одговарајуће, већ прописане, професионалне стандарде или, пак, одређене институционалне или друштвене потребе (Скривен 1994). Код Димитријевића (1999), евалуација је увек усредсређена на процес, односно његово праћење, а не само на крајњи резултат.

Будући да прати развојни пут наставног процеса, спровођењем евалуације могуће је утврдити његове многобројне карактеристике, последице, лоше и добре стране изабраног наставног метода, начина оцењивања или друге појаве коју смо оваквим посматрањем желели да утврдимо. Исти аутор напомиње да наставници страних језика свакодневно врше посматрање и процену резултата сопствених наставних активности и постигнућа ученика, међутим, ово није довољно да бисмо такве активности назвали евалуацијом. Оно што карактерише процес евалуације која би се могла назвати ваљаном и поузданом за доношење одлука јесте степен формалности, систематичности, уочавања и формулисања јасних циљева, процедура праћења итд. Предмет евалуације у настави, дакле, може се кретати од праћења индивидуалних постигнућа ученика у току наставног процеса, па до вредновања самих исхода наставе, наставног процеса, различитих курсева и одговарајућих уџбеника, а може се односити и на процену рада наставника, његове наставне методе, различите активности на часу итд. (Раичевић 2011; Скривен 1994; Димитријевић 1999).

2.2.1. Традиционални приступ оцењивању и континуирана евалуација

Да би се испунио примарни циљ који оцењивање носи у функцији унапређења процеса учења, потребно је континуирано евалуирати рад ученика, како би се дошло до одговарајућих сазнања о њиховом напредовању (Бјекић и Папић 2013).

Код традиционалног приступа оцењивању нагласак је био стављен на количину знања које је ученик стекао, док су изостајале информације о начину разумевања, усвајања и примене знања, о ставовима и размишљањима ученика о наставном садржају (Бјекић и Папић 2013, Бауд 1995). Бјекић и Папић (2013) даље објашњавају да су се традиционалне провере и тестови сводили на проверу знања и вештина независно од конкретне ситуације. Критеријуми за оцењивање формирали су се изричито на основу броја информација које ученик има о планираном наставном садржају, па је тиме и оцена била крајњи циљ наставног процеса. Исти аутори износе да је овакав приступ оцењивању био усклађен са традиционалном организацијом наставе која је била усмерена ка циљевима и задацима у оквиру одређених предмета.

Новија стратегија оцењивања стреми ка томе да се критеријуми и поступци оцењивања формирају тако да оцена није условљена само квантитативним подацима који укључују количину информација које ученик поседује, већ и квалитативном димензијом показаних знања и вештина (Бјекић и Папић 2013). Усклађена је са савременим концептом наставног процеса који је усмерен ка циљевима и очекиваним исходима у образовању. Бјекић и Папић (2013: 20, 36) дефинишу исходе као знања и вештине које ће ученици стећи и умети да употребе након одређеног наставног циклуса. Уколико су исходи наставног процеса добро и јасно формулисани, како у оквиру појединачних часова или наставних јединица (оперативни исходи), тако и на вишим нивоима образовног процеса (општи исходи), може се јасно оценити да ли су постављени циљеви остварени и у којој мери. Континуираном евалуацијом наставник:

1. детаљно упознаје исходе модула и обезбеђује њихово разумевање;
2. планира оцењивање;
3. обавештава ученике о захтевима и обезбеђује да они разумеју своју улогу и одговорност у односу на оцењивање;
4. обликује и пројектује оцењивање бирањем одговарајућих метода, инструмената и материјала;
5. спроводи оцењивање, што укључује и прикупљање података;
6. доноси суд и обезбеђује повратне информације ученицима;
7. обавља административне активности;
8. евалуира процес оцењивања. (Бјекић и Папић 2013: 44)

У Републици Србији професионално деловање наставника уређено је *Правилником о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* („Сл. Гласник РС-Просветни гласник” бр. 5/2011). Правилником се наглашава потреба развоја компетенција наставника које ће му омогућити континуирано праћење и вредновање, односно евалуацију различитих аспеката везаних како за наставу, тако и за рад ученика, али и за сопствени рад. Наставник треба да поседује знања која ће му омогућити примену разноврсних метода и инструмената вредновања како би на оптималан начин могао да процени постигнућа ученика, њихова интересовања, развој њихове личности итд. На основу овакве процене, наставник је у могућности да предузме корективне мере у даљем раду, било да се оне односе на додатну подршку или подстицај ученицима у раду, било на сопствене методе рада.

На основу представљеног модела континуиране евалуације и препорука у *Правилнику*, можемо уочити да су захтеви који су стављени пред наставника, када се налази у улози евалуатора, знатно комплекснији у односу на захтеве које је до недавно наметао традиционални приступ оцењивању. Пре свега, да би био евалуатор, наставник треба да поседује широк спектар знања како би успешно обавио читав процес оцењивања и евалуације. Поред знања која треба да има о самом наставном програму, неопходно је и да утврди исходе на којима ће почивати планови о оцењивању. Такође, битна су и знања о различитим приступима оцењивању и њима својственим методама, а затим и познавање мерних инструмената који се користе за добијање ваљаних резултата. Доношење релевантних закључака на бази резултата представља веома значајан корак у читавом циклусу евалуације. Извештавање ученика о њиховом постигнућу има непроцењив значај за напредак у учењу и стављање оцењивања у функцију даљег учења. Тек када изврши претходне активности, наставник приступа сумирању и евалуацији сопствених резултата оцењивања како би успешно дијагностификовао постојеће стање и адекватно планирао даље наставне активности.

Стога ћемо ради креирања и евалуирања процеса оцењивања за потребе овог истраживања уважити представљени модел континуираног оцењивања који су изложили Бјекић и Папић (2013).

2.3. Оцењивање

У овом одељку ћемо дефинисати процес оцењивања и објаснити његове основне карактеристике и функције. Затим ћемо анализирати различите врсте оцењивања како бисмо дошли до оптималног решења за приступ који ће задовољити потребе оцењивања перформансе студената приликом израде задатка усмене презентације одређене теме на енглеском језику струке.

2.3.1. Дефиниција и функције оцењивања

У *Педагошком лексикону* (1996: 350) оцењивање је дефинисано као „сложен и одговоран васпитно-образовни поступак у коме наставник на основу ширег и комплексног познавања ученика оцењује квантитативну и квалитативну страну његовог рада и залагања: знања, вештине, навике као и владање” (Сузић 2005: 624). Према *Речнику лингводидактичке*

терминологије оцењивање представља комплексан систем објективног изражавања претходно извршених провера знања, постигнућа и навика у учењу (Раичевић 2011: 129-130). Врши се уз уважавање наставног садржаја, постављених задатака и нивоа знања из одговарајуће области. Одговори које ученици дају посматрају се као квалитативне категорије на основу чије анализе се утврђује њихова квантитативна вредност која, у ствари, представља оцену (Бјекић и Папић 2013).

Процес оцењивања има вишеструке функције. Према Хавелки, Хебибу и Бауцалу (2003 у Бјекић и Папић 2013: 32), разликују се функције оцењивања у односу на ученика и у односу на наставни процес (в. Табела 1).

Табела 1. Функције оцењивања (прилагођено према Хавелка, Хебиб и Бауцал 2003 у Бјекић и Папић 2013:32)

Функције оцењивања у односу на ученика	Функције оцењивања у односу на наставни процес
Информативна: ученик добија повратну информацију о сопственом успеху.	Информативна: успех ученика пружа информације које показују колико успешно су остварене планиране наставне активности.
Евалуативна: наставник процењује општи успех ученика на основу успостављених критеријума вредновања.	Аналитичко-евалуативна: процењује се усклађеност наставних активности и садржаја са критеријумима испуњености прописаних исхода.
Инструктивна/ развојна: на основу информација о оцењивању, наставник и ученик планирају даљу стратегију учења.	Корективно-иновативна: наставник планира сопствене наставне активности за наредни период.
Мотивациона: начином извештавања о постигнутом успеху наставник подстицајно делује на даљи рад ученика ради развоја самопоуздања и мотивације.	

На основу прегледа у Табели 1 видимо да је информативна функција оцењивања важна и за ученике и за наставнике. Извештавањем ученици стичу увид у сопствено напредовање, док наставници, на основу информација о успеху ученика, закључују у којој мери су они успели да савладају наставно градиво. Наставник такође вреднује меру у којој је успео да усклади сопствене наставне активности са предвиђеним исходима. Овим су испуњени услови за остваривање инструктивне улоге оцењивања. Наиме, ученик у сарадњи са наставником развија планове за даље учење. Применом корективних мера, наставник планира, усклађује и иновира будуће наставне активности у складу са захтевима конкретног контекста. Коначно, када је процес оцењивања конципиран тако да уважава све претходно поменуте улоге, ствара се плодно тло за развој самопоуздања и мотивације код ученика за даљим напредовањем.

2.3.2. Улога наставника у оцењивању

Уколико размотримо однос између оцењивања и подучавања као делатности наставника са једне стране, и оцењивања и учења као делатности ученика, са друге, уочићемо да је њихова релација веома комплексна и да су поменуте активности нераскидиво повезане. Такође, оцењивање и активности повезане са овим процесом чине готово једну четвртину или чак трећину укупног ангажовања наставника (Стигинс 2014: 68). На основу упутстава које су 1990. године издале релевантне организације, попут Америчке федерације наставника (енгл. *American Federation of Teachers, AFT*) и Националног савета за оцењивање у образовању (енгл. *National Council on Measurement in Education, NCME*), наставник треба да поседује знања која ће му омогућити да адекватно приступи избору и креирању одговарајућих метода оцењивања

на основу којих ће извршити оцењивање, протумачити резултате, на основу којих ће даље планирати своје активности у вези са подучавањем и спровођењем наставног плана и програма (Макипа и Ваикрим-Соувио 2019: 25). Поред тога што представља једну од веома важних професионалних делатности сваког наставника, оцењивање наставнику може помоћи и да дође до многобројних сазнања у вези са начином учења његових ученика, са њиховим напредовањем и савлађивањем постављених циљева, што отвара пут ка развоју емоционалног става према учењу и мотивације (Бјекић и Папић 2013). Оцењивање се чак сматра једним од најкомплекснијих и најсуптилнијих задатака које наставник нужно обавља, јер тиме директно утиче на напредовање и успешност ученика, не само у школи, него и шире, у другим сферама живота (Јарамаз 2011).

Писменост у области оцењивања у настави језика (енгл. *language teaching assessment literacy, LTA literacy*) дефинисана је као „способност за састављање, развој и критичку евалуацију тестова и других процедура оцењивања, као и способност праћења, евалуирања, рангирања и бодовања на основу теоријског знања” (Воут и Сагари 2014: 377). Меиде и Атаи (2017: 44) тврде да знање које је потребно наставницима обухвата познавање различитих метода оцењивања и њихове сврхе, начина рада, последица оцењивања, као и знање о начину уклапања традиционалних и иновативних приступа оцењивању. Такође, све поменуте процесе потребно је адекватно применити у складу са циљевима одређеног наставног курса и одговарајућим инструкцијама. Како износе ауторке, резултати тестова и критеријуми оцењивања треба да буду ваљано образложени ради доношења даљих одлука о образовању ученика. Фулчер (2012) наглашава да наставници треба да поседују не само знања о разноврсним и владајућим трендовима у оцењивању, већ и како да их у настави примене.

Емпиријска истраживања о писмености у области оцењивања спроведена са наставницима страних језика у седам европских земаља показала су да већина наставника није имала никакву обуку или је обука коју су прошли у вези са оцењивањем била веома оскудна (Воут и Сагари 2014: 391-392). Такође, наставници су показали да њихово знање у састављању и оцењивању тестова, када су традиционалне форме у питању, преовлађује у односу на умеће коришћења новијих, неформалних и алтернативних облика оцењивања. Будући да нису задовољни нивоом знања које су стекли на основу обуке о оцењивању, наставници су се изјаснили да недостатак знања углавном компензују стицањем искуства кроз практичан рад, било самосталан или у сарадњи са својим колегама или менторима. Испитаници су се такође изјаснили да би желели да се обуче за употребу портфолија, самооцењивања и вршњачког оцењивања. Стога, поменути аутори закључују да би требало спровести обуку наставника уз сарадњу са професионалним оцењивачима и стручњацима како би се констатовала постојећа пракса и истражиле потребе и приоритети у области оцењивања страног језика. Емпиријско истраживање које су спровеле Меиде и Атаи (2017) у сагласности је са претходним, јер показује да наставници имају највише знања када је у питању тестирање граматике и вокабулара, док су им термини валидности и поузданости тестова готово непознати. У прилог претходно поменутих разматрањима такође говори становиште да и поред тога што савремени контекст захтева употребу разноврсних метода оцењивања, истраживања ипак показују да наставници и даље претежно прибегавају традиционалним облицима оцењивања (Макипа и Ваикрим-Соувио 2019: 25-27). Активности предложене претходним истраживањима веома су пожељне јер омогућују наставницима да критички посматрају свој рад у реалним условима учионице и тиме стекну знања и способности које могу да допринесу активном учешћу у формирању језичке политике у вези са различитим наставним активностима које се тичу њихове праксе (Јовановић и Филиповић 2013: 284).

2.3.3. Улога ученика и других актера у оцењивању

Улога ученика у процесу оцењивања се може сагледати двојачко: из угла њиховог сопственог учешћа у процесу оцењивања и из угла ученика као корисника информација о оцењивању које добијају од наставника као оцењивача.

Активности оцењивања могу бити постављене тако да ученици буду укључени у процес оцењивања сопственог рада или рада других ученика. Бјекић и Папић (2013) износе да самооцењивање и вршњачко оцењивање чине веома битну димензију у структури оцењивања. Тиме ученици стичу увид у сопствено напредовање, али и напредовање у односу на друге ученике. Овим путем се развија и критички однос према уложеном раду и труду. Ученик такође може да упореди своје оцењивање са оцењивањем које врши наставник (Бјекић и Папић 2013: 35).

Ако сагледамо димензију оцењивања која обухвата извештавање ученика о сопственом постигнућу, уочићемо да је она свакако у складу са савременим приступом евалуацији које наглашава значај интеграције оцењивања и извештавања о постигнућу, јер на тај начин оцењивање, у ствари, постаје саставна компонента процеса учења (Бјекић и Папић 2013: 42). Тиме се, заправо, ученику омогућава стицање компетенције за саморегулацију сопственог учења. Рејс, Браун и Смит (2005) истичу да је оцењивање и давање повратне информације ученицима најважније од свега што наставници раде. Тиме резултати оцењивања имају повољан утицај на све што ученици касније у животу раде, уколико су их наставници оценили на одговарајући начин. Стога је неопходно да се између наставника и ученика развије сарадња која почива на међусобном поверењу, тако што ће ученик осетити да су резултати његовог рада објективно оцењени (Димитријевић 1999).

Поред наставника и ученика, као већ поменутих актера и корисника оцењивања, значајно је поменути и родитеље, институције виших нива образовања, представнике просветних власти и, коначно, послодавце (Гргин 1980, Браун и Најт 1994). Наиме, према речима Гргина (1980), на основу оцена, родитељи су у могућности да прате напредак своје деце. Институције виших нивоа образовања добијају информације на основу којих врше даљи одабир кандидата за наставак школовања. Просветни органи, опет, стичу увид о квалитету школског програма, његовој усклађености са могућностима и постигнућима ученика, успешности самих наставника, појединачних школа, на основу чега спроводе даљу политику унапређивања наставе.

Можемо закључити да је намена оцењивања вишеструка и вишедимензионална јер постоји већи број корисника резултата поменутог процеса. Наиме, индивидуална постигнућа ученика не прате само наставници, већ и надлежне институције које евалуацијом добијених резултата долазе до показатеља који могу имати утицаја на даље усмеравање наставног процеса.

2.3.4. Оцењивање у области страних језика

Клафам (2000: 150) износи да се термин оцењивање у литератури углавном користи да значи оцењивање и тестирање, али и да направи разлику између „алтернативног оцењивања” у односу на „тестирање”. Разлика се заснива на томе што се код појединих аутора под тестирањем подразумевају само стандардизовани тестови језика, попут Теста енглеског као страног језика (енгл. *Test of English as a Foreign Language*, TOEFL) или Интернационалног система за тестирање енглеског језика (енгл. *International English Language Testing System*, IELTS), док се алтернативно оцењивање употребљава да значи остале врсте неформалног проверавања као што су, на пример, тестови језичког понашања, односно перформансе (енгл. *performance testing*) у које спадају портфолији, ученички дневници, усмени интервјуи итд. Ауторка такође износи да су у прошлости постојала оштра разграничења између аутора који се баве тестирањем и оних који су се бавили проучавањем алтернативних начина оцењивања, али да је та граница све блеђа и да су многи аутори почели да говоре о оцењивању тамо где би раније иначе користили термин тестирање. Тако је, за проблематику постављену у оквиру овог рада, од посебног значаја дефинисање сличности и разлика између тестирања у процесу оцењивања и алтернативног оцењивања у настави страних језика.

Пурпура (2016: 191) говори о оцењивању знања, вештина и способности (енгл. *knowledge, skills and abilities*, KSAs) када дефинише оцењивање у области страних језика, а

поменути процес објашњава као „систематску процедуру прикупљања податка који се могу добити на основу тестова или активности које нису везане искључиво за тестирање, ради доношења закључака или изношења тврдњи о нечијим индивидуалним карактеристикама у вези са језиком”. Тако активности које се користе приликом оцењивања имају за циљ да подстакну одређене језичке перформансе под одређеним околностима. Како даље тврди аутор, посматрањем и анализирањем показатеља датог језичког понашања, могуће је донети одређени суд у виду коментара, белешке или оцене, који ће послужити као основ за доношење даљих одлука.

Доношење ваљаних закључака веома је битно јер су њихови корисници, као што је већ поменуто, бројни: од самих ученика и наставника, па до истраживача, образовних и друштвених институција виших нивоа и др. У зависности од тога колики учинак закључци имају на даље функционисање поменутих корисника, Пурпура (2016: 192) наводи да се оцењивање посматра кроз призму ниског учинка (енгл. *low stakes*) или високог учинка (енгл. *high stakes*). Аутор износи пример индивидуалног ученика. Резултати које је постигао на пријемном испиту за факултет свакако ће имати висок учинак на даљи живот и рад, док резултати теста који показују шта је потребно доучити, имају нижи учинак.

Можемо закључити да је оцењивање у области страних језика значајан сегмент целокупног процеса оцењивање-вредновање-евалуација. Представља иницијалну компоненту која мора бити ваљано утемељена како би сви остали сегменти такође били поуздано изведени јер од тога зависи даљи развој ученика као појединца, али и едукатора и образовних институција које свој рад заснивају на плановима који укључују и резултате оцењивања. Стога ћемо у наредном сегменту ближе објаснити различите приступе оцењивању и њихове међусобне сличности и разлике.

2.3.5. Врсте оцењивања

У овом делу истраживања ћемо дефинисати различите врсте оцењивања, анализирати њихове особености, сличности и разлике како бисмо дошли до закључака о оптималном приступу оцењивању који примењујемо приликом усмене презентације у конкретном контексту.

2.3.5.1. Дијагностичко оцењивање

„Дијагностички тестови се користе са циљем откривања јачих или слабијих страна код ученика. Информације се користе ради доношења будућих одлука у вези са учењем и подучавањем” (ALTE 1998: 142). Износећи хронолошки преглед развоја дијагностичког тестирања, Алдерсон (2005: 13) показује да су се ови тестови углавном везивали за идентификовање потешкоћа које ученик има у савлађивању читања, писања, дисфункционалности у говору итд. Такође, уочава да се у већини приручника који се баве тестирањем може срести подела на дијагностичке тестове (енгл. *diagnostic tests*), тестове знања (енгл. *proficiency tests*), тестове постигнућа (енгл. *achievement tests*), тестове напредовања (енгл. *progress tests*), тестове способности (енгл. *aptitude tests*), али да се одређене карактеристике дијагностичког теста у некој мери преклапају са свим поменутих врстама. Бахман и Палмер (1996: 98) пример примене дијагностичког теста виде у усмеравању кандидата да похађа одређени курс када се нађе у прилици да бира између неколико понуђених. Израда дијагностичког теста ће показати ка чему кандидат има више склоности. Мусави (2002, у Алдерсон 2005: 7), опет, сматра да било који тест који пружа информације о слабијим или јачим странама кандидата јесте једна врста дијагностичког теста. У којој мери је неки тест дијагностички можемо одредити на основу начина тумачења његових резултата пре него на основу његове намене. Алдерсон (2005) сматра да се све претходно наведено може сматрати разлозима због којих постоји конфузија у литератури када су у питању дијагностички тестови.

2.3.5.2. Формативно оцењивање

Блек и Вилијам (1998: 7-8) дефинишу формативно оцењивање као „скуп свих активности које предузимају наставници и/или ученици како би дошли до повратних информација у циљу модификовања подучавања и учења”. *Вишејезични речник језичких термина у тестирању* дефинише формативно оцењивање као „оцењивање које се врши за време наставе или курса” (АЛТЕ 1998: 146). Такође се наводи да резултати добијени формативним оцењивањем могу показати да ли постоје потребе за евентуалним променама у приступу подучавању или у инструкцији. Хута (2008: 469) напомиње да дијагностичко и формативно оцењивање имају заједнички циљ који се огледа у унапређивању процеса учења. Због тога је, како каже, понекад тешко направити оштру разлику између поменутих приступа.

Извештавање ученика о њиховом постигнућу је једна од веома битних особености формативног оцењивања (Хута 2008: 473). Јорк (2003: 481, 482, 485) објашњава да се повратне информације пружају у виду усмених или писаних коментара након урађених задатака или у току саме израде. Добра страна повратних информација је, како аутор наводи, непосредни контакт између наставника и ученика, што повољно утиче на учење и разумевања оцењивања. Лошију страну види у томе што се не може јасно разлучити да ли би студент имао подједнако добро постигнуће са повратном информацијом као и без ње.

Можемо, дакле закључити да се формативно оцењивање одвија непрестано у току наставног процеса. Да би се процес учења унапредио није довољно само проверавање које наставник неминовно врши у току наставе. Неопходно је извести ученика о његовом раду, напредовању и постигнућу, што представља битну одлику формативног оцењивања. Стекавши увид у то како наставник вреднује његово напредовање, ученик је тако у могућности да планира и прилагоди даље активности учења.

2.3.5.3. Сумативно оцењивање

Сумативно оцењивање је вид вредновања знања које је ученик стекао учењем, а спроводи се углавном након одређеног временског периода (нпр. након одређене наставне јединице) како би се утврдило да ли је и у којем обиму ученик успео да савлада предвиђено градиво (Јанковић 2016: 47). Бјекић и Папић (2013: 45) додају да се резултати сумативног оцењивања базирају на постигнутим компетенцијама које се мере у односу на очекиване исходе одређеног наставног програма. Као најчешћи пример сумативног оцењивања наводе испитивање, чији се резултати бележе формално. Диксон и Ворел (2016: 155) убрајају пријемне и завршне испите, државне тестове, као и провере на крају полугођа или семестра у најчешће видове сумативног оцењивања. Након постигнутих резултата, утврђује се да ли је учење имало задовољавајући исход, тј. да ли је процес учења датог садржаја окончан или се и даље наставља.

Бауд и Солер (2016: 15) износе критику на рачун сумативног оцењивања. Наиме, сумативно оцењивање запоставља педагошки аспект који укључује подстицање учења јер је његова примарна сврха давање оцене или одређивање достигнутог нивоа знања, док се повратна информација по својој важности налази у подређеном положају.

У Табели 2 дат је упоредни преглед формативног и сумативног оцењивања како би се лакше уочиле сличности и разлике између основних карактеристика и употребе ова два приступа вредновању.

Табела 2. Карактеристике формативног и сумативног оцењивања (преузето из Диксон и Ворел 2016: 154)

Карактеристике	Формативно оцењивње	Сумативно оцењивање
Сврха	Унапређивање подучавања и учења; Дијагностификовање потешкоћа.	Евалуација исхода учења; Одређивање постигнутог нивоа; Доношење одлука о даљем напредовању.
Степен формалности	Обично неформално.	Обично формално.
Време спровођења	Стално, и пре и после инструкције.	Након инструкције.
Креатори	Од наставника до званичних институција.	Од наставника до званичних институција.
Степен учинка резултата (енг. <i>levels of stakes</i>)	Низак.	Висок.
Психометријска прецизност	Од ниске од високе.	Од умерене до високе.
Питања	Шта је делотворно? Шта треба побољшати? На који начин треба побољшати?	Да ли је ученик спреман за следећи ниво?
Примери активности	Посматрање; Домаћи задаци; Питања и одговори; Самоевалуација; Рефлексивно размишљање о језичком понашању; Мере засноване на наставом плану и програму.	Пројекти; Оцењивање језичког понашања; Портфолији; Задаци; Провере знања на часу; Државни и национални тестови.

На основу прегледа у претходној табели, уочавамо да наставници и званичне институције могу спроводити и формативно и сумативно оцењивање. Приметно је да постоје и бројне разлике између два поменута приступа које укључују: сврху, степен формалности, временски период у коме се врши оцењивање, степен учинка резултата, психометријску прецизност, начин дијагностификовања одређених питања и активности које се спроводе како би се омогућило оцењивање. Међутим, управо те разлике представљају одређену спрегу између два поменута приступа и чине да се они међусобно допуњују. Ако бисмо, на пример, посматрали сегмент који се односи на питања, можемо уочити да формативним оцењивањем долазимо до закључка шта је то делотворно за одређеног ученика и шта је то потребно да побољша у свом раду. Ови закључци директно нас наводе да применом сумативног оцењивања закључимо да ли је ученик спреман да крене даље, односно да се ухвати у коштац са градивом које се налази на вишем нивоу у односу на оно чему је претходно био изложен или што је претходно научио. Исто се може рећи и за различите активности које одликују сваки од ових приступа, односно, пожељно је и да ученици науче да самостално вреднују свој рад, али и да наставник провери њихово постигнуће.

Такође, из претходног прегледа литературе можемо закључити да је готово немогуће направити јасну разлику између дијагностичког и формативног оцењивања са једне стране, и формативног и сумативног оцењивања са друге. Баш из тих разлога, постоје истраживања која показују да је коришћење свих претходно поменутих врста оцењивања делотворно и подстицајно за сам процес учења и подучавања. Наиме, Диксон и Ворел (2016: 154) наглашавају да, иако се разлика између формативног и сумативног оцењивања односи на сврху коришћења резултата, облици формативног оцењивања могу бити од користи за сумативно

оцењивање. Такође, активности сумативног оцењивања могу послужити у формативне сврхе. У складу са тим, Јорк (2003: 479-480) напомиње да у пракси разлика између формативног и сумативног приступа и није баш децидно разграничена. Односно, оцењивање у оквиру наставног програма може бити формативно када се ученику пружа иноформација о томе како напредује. Након тога, ситуација може налагати да је ученику потребно дати оцену о томе колико је савладао предвиђено градиво, што је сумативно оцењивање. Међутим, и сумативно оцењивање може бити пропраћено повратном информацијом о оцени коју је ученик добио. Тарас (2005, у Макипа и Ваикрим-Соувио 2019: 27) се слаже да се поменути приступи међусобно допуњавају јер су практично испреплетани. Када наставници дају оцену ученику, могу му дати и повратну информацију о напретку, што представља „сумативни модел на формативан начин”. У прилог оваквом виђењу, Диксон и Ворел (2016: 157) напомињу да је најбоље користити оба приступа јер се напросто допуњавају и да је, када за то постоје оптимални разлози, пожељно применити формативно оцењивање на сумативан начин и обрнуто.

2.3.5.4. Примена формативног и сумативног оцењивања у високом образовању

На самом почетку 21. века углавном се могу наћи извори који се баве сумативним оцењивањем у области високог образовања, док су теоријска истраживања формативног приступа оцењивању у поменутом домену заступљена у нешто мањој мери (Јорк 2003). У прилог томе говори и Вилијамс (2008) помињући да, иако постоје стални проблеми у вези са сумативним оцењивањем, овај приступ остаје и даље доминантан приликом стицања диплома.

Високо образовање представља лествицу на којој би требало померити фокус са оцењивања учења на оцењивање ради учења (Јуксел и Гиндис 2017: 338). У студији коју су Јуксел и Гиндис (2017) спровели са наставницима неколико високошколских установа, показало се да се размишљања испитаника у великој мери крећу у прилог формативном приступу оцењивања, али да се у пракси више користи сумативни приступ, што показује неусаглашеност између њихових ставова и практичног деловања. Стога је у закључку констатовано да је потребно спровести едукацију наставника о сврси формативног оцењивања и о алтернативним методама оцењивања како би се постигла већа усаглашеност између размишљања и практичног деловања наставника.

У прилог томе, говоре истраживања која потврђују све већи значај и потенцијал формативног оцењивања у високом образовању (Тарас 2008, Палчер, Дели, Мор и Мелар 2010, Гиканди, Мороу и Дејвис 2011, Балени 2015). Гиканди и др. (2011: 2333, 2340) се залажу за истраживања формативног оцењивања у оквиру онлајн и комбинованог учења (енгл. *blended learning*) у области високог образовања. Да је онлајн примена формативног оцењивања све актуелнија, говори и употреба израза формативно е-оцењивање (енгл. *formative e-assessment*) (Палчер и др. 2010: 715). Формативно е-оцењивање представља: „употребу ИКТ¹ као подршке итеративног процеса добијања и анализе информација о учењу студената, како од стране наставника, тако и од стране ученика, и евалуације информација у вези са претходним постигнућем и остваривањем планираних и непланираних циљева учења” (Палчер и др. 2010: 716). Прегледом релевантих истраживања, Гиканди и др. (2011: 2347-2348) долазе до закључка да онлајн формативно оцењивање подстиче студенте на учење будући да их усмерава ка интеракцији и сарадњи, рефлексiji и саморегулацији. У прилог томе говори и истраживање које је Балени (2015) спровела са наставницима и студентима у једној високошколској установи. Користећи различите облике формативног оцењивања у онлајн окружењу, показала је да повратна информација, која је бржа у односу на реално окружење, доводи до унапређења посвећености студената у процесу учења и стицању квалитетног искустава. Њена студија је такође показала да овакав вид оцењивања омогућава наставницима да уштеде време и евентуалне трошкове које могу имати приликом спровођења самог процеса оцењивања

¹ИКТ је акроним употребљен да означи информационо-комуникационе технологије.

Из претходних разматрања можемо уочити да се у области високог образовања формативни и сумативни приступи оцењивања примењују напоредо у одређеној мери, али да је за доследну примену формативног оцењивања потребно спровести обимнију едукацију наставника, како би се избегле нејасноће које евидентно постоје. Оно што је такође показано јесте потреба за учесталијом применом формативног оцењивања, јер се сумативно у високом образовању већ увелико примењује. Наставницима је остављено да сами процене у ком облику и којим техникама ће вршити оцењивање, као и на који начин ће давати повратне информације ученицима.

2.3.5.5. Концепт одрживог оцењивања у високом образовању

Пошто високо образовање припрема студенте за учење након завршених студија, треба размотрити улогу коју оцењивање има у поменутом контексту (Бауд и Фалшиков 2005). Наиме, потребно је креирати приступ оцењивању који ће подржавати учење и након завршеног формалног образовања, тј. целоживотно учење. Термин који користе Бауд и Фалшиков (2005: 35) како би означили овакав приступ јесте одрживо оцењивање (енгл. *sustainable assessment*).

Одрживо оцењивање доприноси континуираном учењу и након неког завршеног програма. Концепт одрживог оцењивања базира се на формативном оцењивању које, према Бауд и Солер (2016: 400), представља оцењивање ради учења, а не оцењивање самог учења. Износе, такође, да се велики број аутора изјашњава у прилог одрживом оцењивању, а заправо мали број има конкретне предлоге о примени поменутог приступа. У складу са претходним, емпиријско истраживање које је спровео Мекдоналд (2007) показује да су студенти који су имали систематичну обуку о самооцењивању показали боље постигнуће у односу на оне који ту обуку нису прошли. Аутор предлаже портфолије и вођење дневника као примере добре праксе који могу послужити конкретним потребама наставника, када је у питању самооцењивање у функцији одрживог оцењивања. Међутим, истраживање које је спровео Кесиди (2007) са студентима који нису имали никаквог искуства у самооцењивању показало је да они, упркос томе, ипак поседују висок ниво компетентности за поменути процес. Дошао је до закључка да би студенти у великој мери могли да побољшају свој потенцијал ако би учествовали у детаљној и добро утемељеној обуци о принципима и начинима самооцењивања. Тиме би се унапредило учење, оцењивање, као и учење путем оцењивања, што би допринело развоју одрживог учења и оцењивања. Вилијамсово (2008) излагање такође се креће у прилог одрживом оцењивању и учењу. Аутор предлаже детаљно истраживање у области алтернативних облика оцењивања, као и проучавања начина на који би се ИКТ могле искористити као ефикасан алат у поменутом процесу. Оно што ће студентима помоћи да развију целоживотне вештине оцењивања сопственог и вршњачког учења јесте интензивнија примена одрживог оцењивања.

Иако су претходни аутори изнели практичне предлоге који подржавају одрживо оцењивање, Бауд и Солер (2016) и након тога сматрају да много тога још недостаје како би се развили одговарајући приступи у поменутом сегменту. Износе да пракса оцењивања треба да буде конкретна и повезана са одговарајућим контекстом у коме се врши, а усклађена са наставним планом и програмом и предивиженим исходима учења. Да би оцењивање било одрживо, потребно је да се уврсти у наставни план и програм напоредо са активностима учења, што подразумева холистички приступ, који би омогућио да студенти самостално руководе и изграђују сопствени процес учења. Признају да предложене промене није лако извршити и да је потребно доста времена и дискусије да би се извршила реформа у поменутом правцу.

2.3.6. Оцењивање у учионици: оцењивање усмерено ка учењу

Значајан број истраживања у области оцењивања страног језика базира се на процесима који се одвијају ван учионице (Пурпура 2016: 201). Међутим, све већи значај у истраживањима почиње да се придаје управо учионици као контексту у коме се врши оцењивање, што

омогућава развој приступа заснованог на оцењивању у учионици (енгл. *classroom based assessment*, СВА). Области истраживања које су везане за учионицу крећу се од од оних у којима је фокус наставник, односно његова знања, уверења, искуство и образовање, па до истраживања усмерених на ученике, односно на самооцењивање и вршњачко оцењивање (Пурпура 2016: 200-201). Дефиниција коју износе Хил и Мекнамара (2012: 396) потврђује претходно. Наиме, оцењивање у учионици представља сваки вид рефлексije наставника или ученика о раду једног ученика или групе ученика. Информација која произилази из рефлексije може се даље употребити у сврху подучавања, учења, пружања повратне информације, организовања ученика или ради њихове социјализације.

Оцењивање усмерено ка учењу (енгл. *learning-oriented assessment*, у наставку текста ЛОА) представља новији правац развоја приступа оцењивању у учионици (Тарнер и Пурпура 2015 у Пурпура 2016: 201). ЛОА обједињује процес учења, подучавања и оцењивања, уважавајући циљеве којима стреми сам процес учења, евалуацију ученичке перформансе и повратну информацију о постигнућу, као и утицај који претходно поменуте активности имају на индивидуални развој и напредак у учењу (Пурпура и Тарнер 2016 у Банерџи 2019: 74). У том смислу Банерџи (2019: 75-78) издваја битне карактеристике које одликују ЛОА. Уважавање контекста у коме се врши оцењивање представља једну од особености поменутог приступа. Постигнуће ученика, односно знање, вештине и компетенције које показује приликом извршења одређеног задатка се оцењују према карактеристикама очекиваног постигнућа у складу са захтевима одређеног наставног програма, инструкције или одговарајућих стандарда. Приликом оцењивања треба уважити и активности које ћемо искористити како бисмо ученика подстакли да искаже знање, вештине и компетенције (квизови, дискусије, тестови и др). Задаци за ученике треба да буду креирани тако да подстичу њихове когнитивне, сарадничке и стратегијске активности. Још једна битна карактеристика ЛОА, наставља поменута ауторка, односи се на инструкцију као саставну компоненту процеса оцењивања. Она заправо подразумева начин на који оцењивачи, било да се ради о наставницима, вршњацима или ученицима који врше самооцењивање, користе повратну информацију након оцењивања као подстицај за даљи процес учења. Затим, квалитет међусобне интеракције у оквиру саме инструкције између наставника, вршњака и ученика може унапредити или омести процесе оцењивања и даљег учења. Коначно, афективна компонента ЛОА се односи на то да ли процес оцењивања подстиче мотивацију, интересовање и укљученост ученика у даљи процес учења или, пак, информација о оцењивању неповољно утиче на његово учење и ангажовање.

2.3.7. Алтернативни облици оцењивања

Област подучавања страних језика и истраживања из области образовне метрике (енгл. *educational measurement*), према речима Бахмана (2000: 11-12), извршиле су значајан утицај на алтернативно оцењивање током 1990-их. Како наводи поменути аутор, у литератури се може наћи више назива за вид оцењивања који се разликује од стандардизованих тестова, а најчешћи су:

- алтернативни облици оцењивања (енгл. *alternatives in assessment*) (Херман, Аскбакер и Винтерс 1992);
- алтернативно оцењивање (енгл. *alternative assessment*) (Херман, Аскбакер и Винтерс 1992);
- аутентично оцењивање (енгл. *authentic assessment*) (Вигинс 1989) и
- оцењивање језичког понашања, односно оцењивање перформансе (енгл. *performance assessment*) (Норис, Браун, Хадсон и Јошиока 1998).

Норис и др. (1998: 11) наводе да се карактеристике алтернативног оцењивања разликују према томе ко их дефинише. Тако, Херман и др. (1992: 2) објашњавају да је термин, „алтернативни облици оцењивања” најобухватнији и да се користи да означи следеће облике оцењивања који се у литератури могу срести: алтернативно оцењивање, аутентично

оцењивање и оцењивање перформанси. Било који од претходно поменутих алтернативних облика оцењивања користи се да означи оцењивање стваралачких активности ученика, насупрот оних у којима им је већ понуђен ограничени број изборних алтернатива, као што је случај код тестова са вишечланим избором. Херман и др. (1992: 2) продубљују претходно, износећи да оцењивање задатака у којима се од ученика захтева да „својом активношћу изврше комплексан и важан задатак уз помоћ знања која су већ стекли, претходног учења и одговарајућих вештина за решавање реалистичних и аутентичних проблема” представља алтернативни облик оцењивања. Међутим, када говоримо о конкретној активности, као нпр. ученичким дневницима, портфолијима, усменим или писаним одговорима, користимо термин алтернативно оцењивање. Тако конкретан пример употребе термина „алтернативно оцењивање” можемо наћи код Херман, Гирхарт и Бејкер (1993: 202-203) када истражују квантитативну димензију оцењивања портфолија као врсте неформалног писаног задатка.

Међутим, код Брауна и Хадсона (1998: 656-658) наилазимо на опречно мишљење. Наиме, ови аутори сматрају да термин алтернативно оцењивање није најсрећније изабран и да је ипак боље говорити о алтернативама у оцењивању када говоримо о конкретним примерима тестирања. Као разлоге за овакво становиште наводе да реч „алтернативно” говори о нечему потпуно новом и другачијем, па се код таквог тестирања може погрешно схватити да се мерила и начела која се примењују код традиционалног тестирања могу на неки начин и избећи. Приказују читав дијапазон новијих типова тестирања који се могу наћи у релевантној литератури: *cloze* тестови, *C*-тестови, диктати, интервјуи са мерењем усменог знања (енгл. *oral proficiency interviews*), симулирани интервјуи, тестови са драмским улогама (енгл. *role play tests*), групни тестови, тестови засновани на задацима (енгл. *task-based tests*) и оцењивање перформанси. Такође, у новије начине оцењивања убрајају портфолије, дневнике, самооцењивање и вршњачко оцењивање. Сматрају да су наведени облици тестирања повезани са претходном традицијом оцењивања, да су их наставници одувек примењивали у оној форми у којој је то њима одговарало и у зависности од сопствених потреба. У сагласности са претходним, Херман и др. (1998) такође сматрају да је боље говорити о поменутих активностима као о алтернативама у оцењивању, да су их наставници одувек користили у неком облику и да алтернативно оцењивање напосто представља додатак постојећем низу алтернатива у оцењивању.

Код Вигинса (1989: 704-705), опет, наилазимо на термин аутентично тестирање које заправо означава померање од стандардизованих тестова, односно тестова у широј употреби (енгл. *large-scale tests*). Како би појаснио своје виђење аутентичног тестирања аутор наводи да, када наставник прати ученика како учествује у испуњавању неке сврсисходне активности која подразумева нпр. прикупљање података или осмишљавање образложења за решавање постављеног проблема, наставник заправо врши аутентично оцењивање. Сматра да се управо оваквим, тј. аутентичним тестирањем добијају прецизни и реални резултати, јер се тако ученику даје могућност да додатно појасни свој рад, чиме испитивач стиче прави увид у учениково постигнуће, иако се оно не мери искључиво квантитативним мерилима.

Када говоримо о оцењивању перформансе, Норис и др. (1998: 12) понашање везују за сам задатак који се поставља ученицима. На пример, објашњавају да је оцењивање језичког понашања у задатку који симулира разговор за посао, задатка са којим се ученици иначе могу врло лако срести и у стварном животу, у ствари пример приступа оцењивању перформансе. У односу на остале врсте тестова разликује се по томе што се од ученика захтева да изврши задатак који треба да буде што аутентичнији, односно налик на неку животну ситуацију, као и успешан или неуспешан исход задатка као перформансе која се оцењује. Зесул и Гарднер (1991: 59-62) називају претходно поменуте видове оцењивања аутентичним оцењивањем, будући да углавном обухватају задатке усмерене на понашање. Сматрају да оно има велики потенцијал на коме може почивати оцењивање у учионици. Прецизније, потребно је изградити културу оцењивања која ће да почива на вредностима и активностима типичним за аутентичне облике оцењивања. Наиме, ученике треба припремити да језик користе како би умели да изразе критичко мишљење, сарађују са другим ученицима приликом израде неког пројекта, да стекну

одговорност за сопствени рад и др. Сматрају да се кроз аутентично оцењивање могу наћи мерила на основу којих ће се оценити претходно поменути знања студената.

На основу прегледа поменутих истраживања видели смо да се наведени облици алтернативног оцењивања посматрају у контексту образовно-метријских истраживања или, пак, у контексту истраживања у области подучавања и учења страних језика. Међутим, Бахман и Палмер (1996: 23) посматрају концепт аутентичности као неку врсту апстрактног појма који показује „у којем степену карактеристике задатка на језичком тесту одговарају карактеристикама задатка на циљном језику у погледу његове употребе у реалном контексту” (енгл. *target language use task*). Ову врсту аутентичности називају ситуационом аутентичношћу (енгл. *situational authenticity*). Према речима аутора, веома је битна та повезаност између карактеристика које одликују задатке постављене у оквиру језичког теста у педагошком контексту и карактеристика које би постављени задатак, који захтева употребу циљног језика, могао да има у реалном животу. Наводе разлог због којих аутентичност сматрају битном особином. Наиме, уколико је тест релативно аутентичан, могло би се претпоставити да резултати које ученици остваре приликом израде теста у педагошком контексту, такође представљају резултате релевантне и за домен реалног живота у коме би се ученици срели са сличним захтевима.

Друга врста аутентичности према Бахману и Палмеру (1996: 25) јесте интеракциона аутентичност (енгл. *interactional authenticity*). Ова врста аутентичности односи се на интеракцију између особености самог задатка и комуникативне компетенције ученика који се оцењује (Даглас 2000: 18). На перформансу могу утицати особености задатка попут повезаности између улазне информације и очекиваног одговора ученика или метакогнитивне особености попут планирања времена за његово извршење, осмишљавање стратегија за његово решавање и др. (Осаливан 2012: 72-73). Поврх тога, уколико ученик увиди повезаност између задатака на тесту и оних са којима би се могао сусрести у стварном животу, свакако ће бити мотивисанији за израду таквог задатка (Бахман и Палмер 1996). Ипак, Бахман (2000) као потенцијални проблем наводи могућност да различити ученици имају различите представе о аутентичности теста, управо због различитог поимања домена употребе циљног језика. Лоувковић (1997 у Бахман 2000: 13) износи резултате студије коју је спровела са ученицима страног језика који су решавали тест вишеструког избора, који се сматра релативно неаутентичним, и тест интегрисаних вештина, који се сматра релативно аутентичним. Испоставило се да је аутентичност као карактеристика теста, остала готово непримећена код већине испитаника и да није имала значајнијег утицаја на њихово постигнуће.

Ешфорд Роу, Херингтон и Браун (2014) се слажу са Бахманом и Палмером (1996), износећи да истраживања спроведена у области аутентичности у оцењивању представљају веома богату базу сазнања. Тврде да је на њеним основама могуће оформити практичан образац за креирање аутентичног оцењивања. Ако би се узела у обзир повезаност између високог образовања, као школског окружења, и радне средине, као реалног окружења, тада би алтернативно оцењивање требало да прати следеће кључне параметре: изазов, производ/ перформансу, трансфер знања, метакогницију, тачност/ прецизност, веродостојност окружења, повратну информацију и сарадничко деловање (Ешфорд Роу и др. 2014: 206-209):

- Изазов је битан параметар на коме аутентично оцењивање треба да почива. Огледа се у томе што, код овакве врсте активности, студент треба да покаже способност за анализу задатка тако да из базе знања и вештина коју поседује примени баш оне које ће му омогућити да дође до одговарајућег решења (Ешфорд Роу и др. 2014: 206-207).
- Производ/ перформанса треба да буде исход аутентичног оцењивања. Овај параметар аутентичног оцењивања потпуно је у складу са реалним околностима у којима се студенти могу наћи у радном окружењу, јер ће послодавац од њих захтевати готов производ или одређено постигнуће. Због тога, аутентично оцењивање захтева израду задатака уз помоћ креативности, решавања проблема,

често уз ангажовање мисаоних процеса на вишим нивоима како би се дошло до коначног решења (Арчбалд и Њуман 1988 у Ешфорд Роу и др. 2014: 207).

- Трансфер знања подразумева да знања и вештине које ће студенти стећи у једној области могу да се искористе и у другим областима када то ситуација захтева (Ешфорд Роу и др. 2014: 207).
- Метакогниција је саставни део аутентичног оцењивања, будући да рефлексија и самоевалуација директно воде ка унапређивању сопствених постигнућа, било у школском или радном окружењу (Ешфорд Роу и др. 2014: 207).
- Тачност/ прецизност се односи на оцењивање не само развоја процеса разумевања и примене одговарајућег знања, већ и процеса којим је ученик дошао до решења. Прецизност се такође односи и на мерење аутентичности својствене задатку и директно је сразмерна степену у коме он одговара неком захтеву који би се могао појавити у реалном окружењу (Ешфорд Роу и др. 2014: 208).
- Веродостојност окружења и средстава која се евентуално користе приликом израде задатка треба да буде усклађена са реалним контекстом у коме би се сличан задатак и обављао (Ешфорд Роу и др. 2014: 208).
- Повратна информација и дискусија о постигнутим резултатима омогућавају да се утврде области којима треба посветити додатну пажњу и тиме утичу на могућности побољшања постигнућа ученика (Ешфорд Роу и др. 2014: 208).
- Сарадничко деловање у виду тимског рада или неког облика међусобне сарадње је свакако особеност својствена реалном радном окружењу. У складу са тим, и аутентично оцењивање треба да уврсти задатке који подстичу развој вештина за успешну комуникацију и тимски рад, јер они директно делују и на крајњи исход перформансе (Ешфорд Роу и др. 2014: 209).

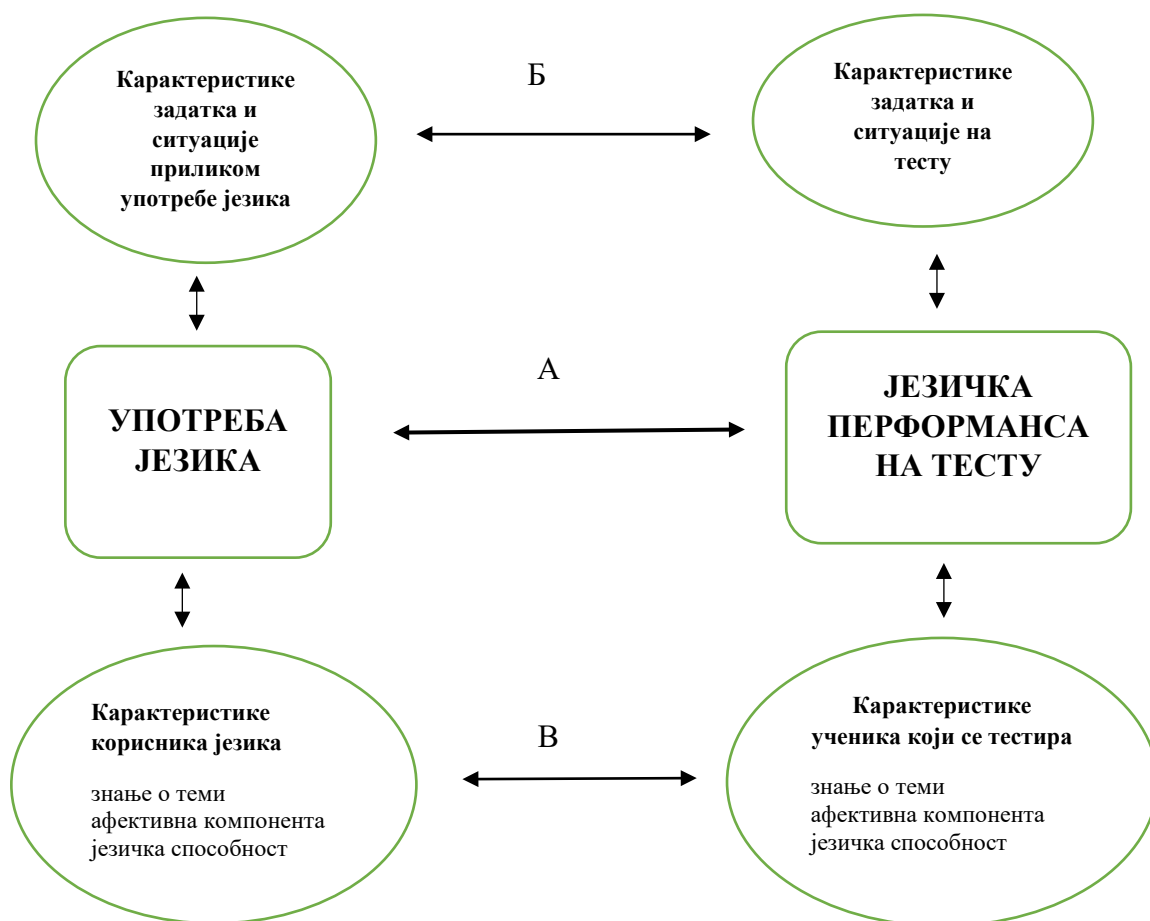
Из претходног можемо видети да је алтернативни приступ оцењивању, од самог почетка свог развоја па до данас, концепт актуелан за истраживање и примену. Такође, у досадашњим истраживањима се дошло до закључка да су алтернативни облици оцењивања у великој мери подстицајни и за унапређивање и усмеравање процеса учења и подучавања. Област у којој је примена алтернативног оцењивања и те како пожељна јесте високошколско образовање. Задаци који се оцењују, креирају се тако да симулирају контекст будућег радног окружења, па од самих студената захтевају развој когнитивних процеса за употребу знања и вештина које ће врло вероватно користити и након завршетка студија.

Међутим, бројни су аутори из области образовно-метријских истраживања, који доводе у питање поузданост, валидност и утицај аутентичних облика оцењивања (Бахман 2000). Браун и Хадсон (1998) се слажу да се квалитет битан за тестирање и оцењивање огледа у параметрима валидности и поузданости. Наиме, стандардизовани тестови пролазе ригорозну процедуру провере поменутих параметара, док то са алтернативним оцењивањем није случај. Такође, мана алтернативног оцењивања састоји се у томе што оцењивачи често нису обучени за оцењивање, а валидност поменутих модела оцењивања се не испитује пре његове примене, што може довести до недоследности приликом оцењивања (Клафам 2000). Меклилен (2004) се такође слаже да треба сагледати степен валидности алтернативног оцењивања, које је нарочито проблематично када су у питању детаљност задатака, тј. њихова спецификација, и доследност оцењивача.

Узимајући све претходно у обзир, наредне сегменте овог рада посветићемо разматрању тестирања у настави страних језика како бисмо, по узору на стандардизоване тестове, сагледали могућности успостављања и провере валидности циклуса оцењивања усмене презентације на енглеском језику струке, које по својим карактеристикама показује особености алтернативног облика оцењивања.

2.4. Тестирање у настави страних језика

Ради креирања циклуса оцењивања усмене презентације одређене теме на пословном енглеском језику, потребно је размотрити и карактеристике које одликују тестирање уопштено, као и тестирање у области језика струке. Како бисмо донели ваљане закључке на основу резултата добијених тестирањем, потребно је да наш тест буде састављен тако да од ученика изискује перформансу са свим карактеристикама које би она иначе имала и у конкретној, реалној ситуацији у којој би ученик могао учествовати и ван тестовног контекста (Бахман и Палмер 1996: 10). Због тога је, приликом састављања теста, потребно водити рачуна о трима битним релацијама: 1) између карактеристика самих задатака и ситуације на тесту и карактеристика задатака и ситуације у оквиру које се језик иначе употребљава, 2) између језичке перформансе на тесту и употребе језика и 3) између карактеристика ученика које су релевантне приликом израде теста и његових карактеристика као корисника језика. Оне обухватају: знање о теми (енгл. *topical knowledge*), афективну компоненту (енгл. *affective schemata*) и језичку способност (енгл. *language ability*) (в. Сliku 1).



Слика 1. Однос између употребе језика и перформансе на језичком тесту (прилагођено према Бахману и Палмеру 1996: 12)

Приказ поменутих релација одражава специфично виђење тестирања које су Бахман и Палмер (1996) засновали, како на бројним теоријским истраживањима, тако и на дугогодишњој пракси у сарадњи са наставницима као корисницима њиховог оквира за тестирање, али и као креаторима сопствених модела за оцењивање. Тако аутори предлажу низ општих правила која треба поштовати приликом дизајнирања сопственог оквира оцењивања. Наиме, тест треба да буде повезан са самим процесом подучавања и употребе језика, са циљем да подстакне ученика на што бољу перформансу. Такође, ученике треба упознати са процесом

извођења тестирања, јер својим учешћем стичу и одговорност у току поменутог процеса. Свакако, неопходно је постићи и одговорност самих састављача теста и оцењивача који га употребљавају – тест треба да буде правичан. Коначно, реално је очекивати различите дилеме у вези са закључцима који произилазе из резултата тестирања и начинима превазилажења постојећих проблема (Бахман и Палмер 1996: 13).

Сходно претходним разматрањима, најпре ћемо дефинисати тестирање, а затим дати кратак приказ развоја тестирања у области наставе страних језика.

2.4.1. Дефиниција тестирања

Реч тест значи испитивање или проверавање, а води порекло од латинске речи *testum* (Раичевић 2011: 198). Тестирање ученика произашло је из тежње да се оцењивање њихових знања и постигнућа учини што објективнијим (Димитријевић 1999: 16). У *Речнику лингводидактичке терминологије* наводи се да је „тестирање у настави страних језика оцењивање нивоа знања и владања језиком на основу задатака, тестова које решавају ученици” (Раичевић 2011: 198). Приликом тестирања, користи се тест као објективни мерни инструмент за утврђивање одређених знања или постигнућа. Уопштено речено, тест се може састојати како од једног задатка, тако и од низа процедура за оцењивање различитих вештина, знања, постигнућа, било да се примењује као самосталан начин оцењивања, или као саставни део шире процедуре оцењивања (ALTE 1998: 166, Димитријевић 1999: 20). Димитријевић (1999: 22-23) износи да је неопходно прецизно одредити оно што тестирамо како би тест био успешно састављен. Као и сама настава, и тестирање као један њен сегмент не треба да почива искључиво на искуству самог наставника, већ је због сложености самог процеса потребно имати и одговарајућа знања везана за теорију, приступе и методе подучавања страних језика.

2.4.2. Историјски преглед развоја тестирања у области страних језика

Историјски преглед развоја тестирања битан је као сведочанство динамике и развоја, не само поменуте области, већ и онога што се дешавало на пољу подучавања и наставе страних језика, што додатно помаже разумевању савременог развоја области тестирања (Вир 2005: 5).

2.4.2.1. Рани период развоја

Димитријевић (1999) износи да је развој области тестирања страних језика отпочео између друге и треће деценије 20. века, када је постојала тежња да се субјективна оцена наставника у одређеном степену објективизује путем употребе листи за оцењивање (енгл. *examination lists*). Бајрам (2000: 48) наводи да се у Сједињеним Америчким Државама од 1920-их, под утицајем психологије, кренуло са померањем фокуса од субјективних ка објективнијим начинима оцењивања. Тада су, износи Керол (1973), објективне методе тестирања биле тек у повоју, а користиле су се искључиво за тестирање писаног језика, док је постојао веома мали број примера тестирања говора. Сматра да се тек након Другог светског рата кренуло са научним истраживањима везаним за постигнуће (енгл. *achievement*) и знање језика (енгл. *proficiency*). Са овим се слаже и Димитријевић (1999) и износи да велики број аутора сматра да је период након завршетка Другог светског рата заправо почетак развоја области тестирања страних језика, будући да од тада почиње базирање на научним истраживањима, пре свега из области лингвистике.

2.4.2.2. Период развоја од појаве првих научних истраживања до 1970-их: период тестирања изолованим језичким задацима

Већ од првих деценија 20. века испољавају се утицаји различитих научних дисциплина као тежња за већом објективношћу приликом оцењивања, па се до 1950-их и 1960-их година,

као последица утицаја структуралистичких истраживања у области лингвистике, развија правац тестирања помоћу изолованих задатака (енгл. *discrete item approach*), који подразумева тестирање само једног елемента језичког система (нпр. лексике или морфологије) (Бајрам 2000: 48). Овакви тестови називају се још и објективним тестовима, а најпопуларнија техника тестирања у наведеном периоду био је тест са вишеструким избором (енгл. *multiple choice test*). Предност објективних тестова сводила се на лакоћу у оцењивању, могућност брзог израчунавања поузданости, на основу које су састављачи тестова добијали прецизне подаци о тежини појединачних питања на тесту, а такође се лако постизала и дискриминативност између бољих и лошијих постигнућа ученика (Бајрам 2000: 48). У складу са тим, Бахман (2000: 1-3) износи да је у наведеном периоду, чак све до 1970-их, под утицајем лингвистичких проучавања која су посматрала језик као скупину изолованих вештина (читање, писање, слушање и говор) и језичких елемената (изговор, граматика итд.) акценат стављан на тестирање појединачних, тј. изолованих вештина или елемената, чиме су се највише поштовала начела психометрије. Према Димитријевићу (1999: 24-25), представник теорије тестирања изолованим задацима био је Роберт Ладо, који се сматра и зачетником теорије тестирања. На основу његове теорије, знање језика се процењивало у односу на то у којој мери је ученик успео да савлада разлике између првог и другог језика. Међутим, како износи поменути аутор, будућа истраживања показала су да је оцена степена познавања страног језика много комплекснија него што је то Ладо сматрао, па је ова теорија убрзо замењена модернијим становиштима.

Керол (1973: 2-4) наводи да је развој одређених друштвених околности веома повољно утицао на унапређивање области тестирања у току шесте деценија 20. века. Наиме, дошло је до повећаног интересовања за учењем страних језика, а самим тим и потребе за развојем прецизнијих мерила у области стварног живота и образовања. На пример, било је потребно тестирати и прецизно рангирати кандидате којима је знање страних језика било неопходно за запослење. У области подучавања страних језика развила се потреба да ученици стекну одређене вештине, које ће користити и у реалном животу, па је самим тим било потребно наћи начин да се такве вештине и тестирају. Ово се првенствено односило, како износи поменути аутор, на тестирање комуникативне компетенције и познавање културе, за разлику од традиционалног тестирања говора, писања, читања и слушања. Оно што је посебно значајно јесте развој научних дисциплина које су допринеле и развоју области тестирања: психолингвистике, развој теорије и праксе у области образовања, као и неколико значајних истраживања (в. Ладо 1961, Валет 1967, Дејвис 1968, Кларк 1972) која су се бавила креирањем тестова.

2.4.2.3. Период развоја у току 1970-их: појава интегративног приступа тестирању

У току 1970-их наглашава се значај проучавања на којима ради Олер (1980). Он се залаже за квантитативно испитивање постигнућа које посматра као једнодимензионалну језичку компетенцију (Бахман 2000: 3). Олер је као основну замерку тестирању помоћу изолованих задатака сматрао управо то што резултати не дају увид у оцену целокупног језичког знања (енгл. *overall proficiency*). Наиме, према Олеровој хипотези јединствене компетенције (енгл. *unitary competence hypothesis*), *cloze* тест и диктат, као врсте интегративних тестова, представљају најпогодније технике тестирања јер омогућавају увид у степен развоја језичког система (Бајрам 2000: 48). Бахман (2000) додаје да се у каснијим проучавањима различитих аутора, па чак и самог творца ове хипотезе, дошло до различитих резултата који су довели у питање степен валидности и поузданости поменутих врста тестова, као и сагледавање језичког знања као једнодимензионалне компетенције.

Када разматра исти период развоја теорије тестирања, Димитријевић (1999: 40-42) говори о тестирању интегративним путем (енгл. *integrative approach*), што подразумева да се језик тестира као целовит систем, холистички, онако како се и употребљава у реалном окружењу. Тестирање интегративним приступом потпуно је супротно приступу тестирања

изолованих језичких задатака, јер у највећој мери уважава лингвистичке принципе функционисања језика, занемарујући тако психометријска начела која се старају о степену објективности тестирања, а на којима почива тестирање изолованих задатака. Наиме, како наводи поменути аутор, тестирајући језик интегративним приступом значајно се поштује природа самог језика који се увек употребљава као јединствен систем када се реализује у реалном контексту, а не као свака његова компонента засебно. Оно што представља мањкавост оваквог приступа јесте делимично одступање од принципа психометрије. Како даље тврди Димитријевић (1999), можемо рећи да би, са чисто лингвистичког становишта, интегративни приступ био потпуно оправдан, али са психометријске тачке гледишта, објективност тестирања и резултата била би умањена услед становишта да се најобјективнији резултати добијају управо мерењем појединачних језичких елемената или вештина. Међутим, примена чисто психометријских начела, којима се мери постигнуће у оквиру изолованих компоненти, нарушава лингвистичке принципе функционисања језика као целовитог система. Дакле, и интегративни приступ има својих недостатака који се највише односе управо на степен објективности и поузданости (Димитријевић 1999).

На основу представљеног историјског прегледа области тестирања страних језика можемо уочити појачану развојну динамику почевши од 1960-их година. У току 1970-их долази до значајног помака ка интегративном приступу тестирању у односу на тестирање изолованим језичким задацима. Огроман значај огледа се у томе што се тестирање врши у односу на карактеристике језика као целовитог система, онако како се он заиста и реализује. Овај период дао је велики допринос даљем развоју целокупне области.

2.4.2.4. Период развоја у току 1980-их: појава комуникативног приступа тестирању

Бахман (2000: 3-4) износи да се период 1980-их сматра веома плодним и значајним за даљи развој теорије тестирања. Наиме, 1979. године одржана је прва *Конференција језичких истраживања* када су у питање доведена претходно поменута гледишта у датој области, а све због утицаја опсежних лингвистичких истраживања која у први план доводе језичку способност (енгл. *language ability*) и комуникативну компетенцију (енгл. *communicative competence*). Исти аутор даље наводи да се као представници овог периода јављају Видовсон (1978, 1979, 1983), Севињон (1972, 1983), Канали и Свејн (1980), који су својим истраживањима у домену примењене лингвистике у великој мери допринели напретку развоја поменуте области, нагласивши да се језик не може посматрати изоловано од контекста и друштва. У истом периоду започиње и ера „комуникативних или аутентичних језичких тестова”, чији су поборници Алдерсон (1981, 1983), Харисон (1983), Канали (1984), Сполски (1985) и др. (Бахман 2000: 3). Фан дер Волт (2012: 142) износи да се комуникативни приступ тестирању развио крајем 1970-их и почетком 1980-их као реакција на то што је поузданост тестирања, као једна од карактеристика теста, била стављена у први план у претходном периоду.

У овом периоду, такође, истраживања из области усвајања другог језика утицала су на разматрања различитих аутора о тестирању као самосталном истраживачком пољу, уважавању познавања контекста, утицају анализе дискурса на показатеље постигнућа на тесту, стратегијама које се користе приликом израде теста итд. (Бахман 2000: 3-4).

На основу претходног, можемо рећи да појава новијег гледишта не подразумева да се у области тестирања одустало од тежње ка објективности и поузданости, већ само да се истраживања обављају константно како би се изнашли оптималнији приступи који би у обзир узели све претходно поменуте утицаје, уз уважавање конкретних услова у којима се оцењивање врши.

2.4.2.5. Период крајем 20. и почетком 21. века

Како истиче Бахман (2000: 4), током 1990-их радило се на истраживањима која би употпунила претходна достигнућа резултатима у области:

- а) методологије истраживања,
- б) унапређивања праксе,
- в) фактора који утичу на понашање у оквиру језичких тестова,
- г) аутентичног оцењивања или оцењивања понашања и
- д) етици језичког тестирања и даљем професионалном развоју области.

Бахман (2000) такође додаје да је у току 1990-их приметан утицај како истраживања из области примењене лингвистике, тако и поља која се баве истраживањима метријских карактеристика и технологија израде и креирања тестова, што је у корак праћено и напретком компјутерске технологије са мноштвом разноврсних *web* апликација.

У овом периоду приметно је и поновно интересовање за проучавање тестова језичког понашања, односно перформансе. Наиме, Димитирјевић (1999) износи да се још од 1980-их истраживања све више крећу у правцу тестирања језичког понашања, а да се тестови базирају на испитивању продуктивних активности. Истиче да су они пред крај 1990-их још увек у зачетку и да их карактерише висок степен субјективности. Фан дер Волт (2012: 143-144), такође указује на повратак тестирања језичког понашања. Наводи да је овај вид тестирања одавно присутан, али да је у току последње деценије 20. века и у првој деценији 21. века, његова употреба све израженија и да је као приступ оцењивању постао врло утицајан.

Фулчер (2012: 113) износи да се област тестирања страних језика развија веома динамично у току прве деценије 21. века. За то су, према њеном мишљењу, најутицајнији фактори наметнути језичком политиком да се оцењивање стандардизованим тестовима спроводи у што већем обиму. Међутим, како тврди, наставници нису у позицији да дају свој допринос у формирању језичке политике. Будући да се учешће наставника у креирању језичке политике препознаје као пожељан фактор, Јовановић и Филиповић (2013: 292) сматрају да наставници треба да стекну разноврсна знања, не само на пољу дидактике и методологије, већ и у културном, политичком и друштвеном домену, како би се на адекватан начин укључили у формирање језичке политике. Због тога се Фулчер (2012: 114-115) залаже да у савременим условима треба спровести истраживања која ће бити усмерена ка професионалном развоју наставника у области тестирања и оцењивања, тј. треба креирати услове за развој својеврсне „писмености у оцењивању” за коју се, као што смо видели претходно у овом раду, залажу и Воут и Сагар (2014) и Меиде и Атаи (2014). Тако би се наставницима омогућило да разумеју оно што прописују надређене институције, чиме би, у одређеној мери, могли да остваре контролу над утицајима који су наметнути (Фулчер 2012).

Када размишља о периоду прве две деценије 21. века, Бахман (2000: 19, 21) сматра да ће се област тестирања страних језика развијати у два правца. Први је на пољу професионализације саме области, у смислу обуке којом ће се доћи до усавршавања у професији тестирања, што је у складу са петходним разматрањима које износи Фулчер. Развој и поштовање етичких кодекса и стандарда у тестирању, код овог аутора уско су повезани са професионализацијом области. Други правац усмерен је на истраживања у вези са валидношћу језичких тестова

2.4.3. Метријске карактеристике теста

Метријске карактеристике теста према Димитирјевићу (1999: 73) чине:

- ваљаност (валидност),
- поузданост (доследност или верност),
- објективност,
- осетљивост,
- дискриминативност,
- баждареност и
- практичност и економичност.

2.4.3.1. Валидност – дефиниција

Питање валидности или ваљаности предмет је многих истраживања (Керол 1973, Месик 1987, Бахман и Палмер 1996, Димитријевић 1999, Алдерсон и Банерџи 2002, Вир 2005, Пурпура 2016).

Керол (1973: 4) дефинише валидност као карактеристику „којом се омогућава да се мерења и оцене које добијемо, односе на оно на шта смо и желели да се односе”. Димитријевић (1999: 73-74), слично Керолу, износи да је тест ваљан или валидан уколико „мери оно што треба да мери, оно што желимо да мери”. Према Бахману (2000: 24), истраживања у периоду од 1970-их до касних 1990-их допринела су напретку развоја и бољег разумевања валидности у тестирању. На то су првенствено утицала сазнања о разноврсним факторима који утичу на перформансу у оквиру језичких тестова. Затим, обиље истраживачких алата и могућност њихове комбиноване примене у истраживањима повољно је утицало на развој валидности у тестирању. Према поменутом аутору, веома је значајно и разматрање етичке стране употребе тестова и схватање валидности као обједињеног концепта који валидност конструкта повезује са последицама коришћења тестова.

Напредак у поменутом домену може се приметити у Месиковој дефиницији: „валидност је обједињени евалуативни суд о степену у коме емпиријски докази и теоријско образложење подржавају адекватност и прикладност закључака и активности изведених на основу резултата на тесту” (1987: 1-2). Према његовом мишљењу, не испитује се валидност теста, већ валидност закључака који се доносе на основу резултата самог теста, као и валидност интерпретације закључака о активностима које донесени закључци повлаче. Аутор објашњава да се валидност изражава у одређеној мери, она није апсолутна. Подложна је променама јер сама по себи представља процес. Дакле, схватамо да се сврха резултата које добијамо тестирањем састоји у доношењу одређених закључака, њиховој интерпретацији и спровођењу адекватних активности које су у складу са донетим закључцима. Да би закључци, а тиме и њихова интерпретација, били валидни, потребно је да буду у складу са одговарајућим теоријским образложењем и емпиријским показатељима.

Вир (2005: 12-13) дефинише валидност као „меру у којој тест може да покаже податке, односно резултате на тесту, који прецизно изражавају ниво језичког знања или вештине кандидата”. Тако се валидност огледа у резултатима, а не у самом тесту. Стога је, наставља поменути аутор, потребно успоставити разноврсне доказе, односно показатеље који се међусобно допуњују и на чијим основама се утврђује валидност резултата теста. Тако валидност постигнутих резултата и оцена представљају мерило одређене карактеристике или конструкта. Такође, као и Месик (1987), наглашава да је извођење закључака на основу резултата постигнутих на тесту веома значајно. Оба поменута аутора говоре о валидности резултата, показатеља и закључака, а не о валидности теста.

2.4.3.2. Врсте валидности према Димитријевићу

У литератури се могу наћи различити типови валидности, међутим од 1980-их, на различите типове гледа се као на компоненте јединствене валидности (Бахман 2000, Вир 2005). Како бисмо боље разумели ово становиште, у оквиру овог одељка, најпре ћемо изнети преглед различитих врста валидности које налазимо код Димитријевића (1999), са посебним освртом на конструкт који чини срж конструктне валидности.

Димитријевић (1999) набраја различите врсте валидности које укључују: 1) спољну валидност, 2) валидност садржаја, 3) емпиријску валидност (која обухвата и предиктивну валидност), 4) критеријумску валидност и 5) конструктну валидност.

Спољна (привидна) валидност/ ваљаност (енгл. *face validity*) се заиста односи на спољашњи изглед теста (Димитријевић 1999: 74). Ученик опажа распоред задатака или формат теста. Може се десити да се на тесту нађе неки неочекивани задатак или формат на који није

навикао. Оваква ситуација га може збунити или уплашити, па самим тим и неповољно утицати на његове резултате (Милановић 2019: 36). Међутим, како износи Милановић (2019), многи аутори ову врсту валидности сматрају небитном и површном.

Валидност садржаја (енгл. *content validity*), како јој само име говори, односи се на садржај теста који треба ускладити са градивом предвиђеним наставним планом и програмом (Димитријевић 1999: 74). Валидност садржаја постиже се пажљивом анализом задатака датих на тесту и њиховим упоређивањем са пређеном материјом. Због тога је, како тврди Димитријевић (1999), потребан додатни опрез када се користе стандардизовани тестови, који можда и не покривају градиво одређеног наставног плана и програма.

Емпиријска валидност (енгл. *empirical validity*) односи се на резултате постигнуте на тесту, а углавном се одређује корелацијом са резултатима постигнутим на неком другом тесту, чија је ваљаност већ претходно утврђена (Димитријевић 1999: 75). Димитријевић (1999) сматра да је и предиктивна валидност (енгл. *predictive validity*) врста емпиријске валидности, јер се њоме може утврдити корелација између резултата постигнутих на тесту на почетку школске године и оцена на крају школске године.

Критеријумска (конгруентна) валидност (енгл. *criterion, concurrent validity*) односи се на поређење теста са неким другим критеријумом (Димитријевић 1999: 75). Милановић (2019: 37) наводи пример упоређивања резултата на школском тесту са резултатима постигнутим на неком стандардизованом тесту који мери исти критеријум. Уколико је корелација висока, такав тест задовољава критеријумску валидност.

Конструктна валидност (енгл. *construct validity*) показује у којој мери резултати добијени тестом одражавају извесну теорију (Димитријевић 1999: 75). Одређује се анализом садржаја теста и упоређивањем са датом теоријом. Аутор наводи пример теста чији је циљ мерење комуникативне компетенције. Да би његова конструктна ваљаност била задовољена, он треба да садржи конструкте комуникативне компетенције.

Конструкт заузима централно место у оквиру конструктне валидности, а представља „оно што покушавамо да измеримо“ (Алдерсон и Банерци 2002: 80). Због тога, састављачи тестова, поред психометријских и техничких знања потребних за израду тестова и анализу добијених резултата, треба да буду упућени и у теоријска знања о усвајању језика и његовој употреби, природи учења, методама које се користе да би ученици успели да употребе језичко знање итд. Димитријевић (1999: 22-23) износи да је неопходно прецизно одредити оно што тестирамо како би тест био успешно састављен.

Пурпура (2016: 191, 193) сматра да је најтеже питање у оцењивању страног језика управо разложно дефинисање конструкта Ј2 знања (енгл. *L2 proficiency*). Разлог за овакво становиште налази се у томе што је конструкт потребно дефинисати тако да одговарајућа интерпретација ученикове перформансе одражава његове језичке ресурсе који су, опет, у складу са осталим факторима који такође утичу на успешност комуникације у оквиру постављених задатака. Конструкт може подразумевати Ј2 знање, Ј2 способност, Ј2 вештине и њихову употребу и др. Конструкт се не може посматрати директно и непосредно, већ на основу закључака добијених оцењивањем. Стога је потребно операционализовати конструкт кроз задатак који је састављен тако да од ученика захтева одређену перформансу путем које ће ученик показати знања, способности или неке друге вештине које желимо да оценимо, на основу чега долазимо до одговарјућих закључака о самом конструкту (в. Норт 2003, Бајгејт 2009, Пурпура 2016, Ферберн и Данли 2017, Милановић 2019). Изведена перформанса, односно језичко понашање, биће тако показатељ језичког знања или вештине коју ученик уме да употреби у датом контексту под одређеним околностима. Бахман (1991: 677) додаје да се интерпретација резултата постигнутих на тесту, као што се до 1980-их сматрало, не може исказати искључиво као показатељ одређене језичке способности. Наиме, како тврди аутор, особености самих тестовних задатака, контекст у коме се тестирање врши, као и карактеристике ученика који се тестирају, узевши у обзир и стратегије које користе приликом израде задатака, имају своју улогу у интерпретацији резултата. Да би интерпретација била ваљана, неопходно је у обзир узети и међусобну интеракцију поменутих фактора.

2.4.3.3. Виров концепт валидности

За разлику од Димитријевића (1999), Вир (2005) представља динамичнији концепт валидности код које су различите врсте валидности међусобно повезане. Како износи Вир (2005), све до 1980-их конструктна валидност се утврђивала статистички, након урађеног теста. У том периоду конструктна валидност се посматрала независно у односу на остале врсте валидности. Утврђивало се да ли је одређена способност или карактеристика успешно измерена тестом, што је представљало накнадно утврђивање његове валидности. Међутим, овај аутор се залаже за *a priori* и *a posteriori* концепт валидности. У прилог прелиминарном, тј. *a priori* истраживању, износи да је потребно истражити степен валидности у раним фазама креирања тестова, прецизно одредити конструкте који ће се посматрати и тако олакшати тумачење резултата добијених након статистичке анализе података добијених на тесту. *A priori* валидност обухвата 1) теоријску и 2) контекстуалну валидност. *A posteriori* валидност се односи на 1) валидност резултата, 2) критеријумску валидност (конгруентна и предиктивна валидност) и 3) последичну валидност (Вир 2005).

У фази која претходи креирању и администрацији самог теста, Вир (2005), дакле, наводи да су значајне две врсте валидности: теоријска валидност и контекстуална валидност.

Теоријска валидност (енгл. *theory-based validity*) односи се на повезаност конструкта са одговарајућом теоријом, на пример, оном којом се објашњавају когнитивни процеси који учествују у реализацији одређеног задатка (Вир 2005: 19).

Контекстуална валидност (енгл. *context validity*) је, пре свега, усмерена на сам задатак који по својим особеностима, нарочито у домену лингвистичких захтева и услова окружења у којима се изводи, треба да буде одабран као репрезентативни узорак свеобухватне групе задатака са сличним захтевима. Ова карактеристика чини се најсличнијом ономе што Бахман и Палмер (1996) називају аутентичношћу задака, под којом подразумевају меру у којој карактеристике задатка на тесту одговарају карактеристикама задатка са којима се ученици могу срести у реалном животном окружењу.

A posteriori валидност укључује валидност резултата, критеријумску валидност и последичну валидност.

Валидност резултата (енгл. *scoring validity*) подразумева одређивање степена у коме су оцене добијене на основу тестирања поуздане како би се на њиховим основама могли донети закључци о постигнућу кандидата (Вир 2005: 23). Валидност резултата је, у ствари, обједињујући термин за све врсте поузданости, која се сматра веома битним аспектом валидности. Наиме, валидност резултата обухвата све различите врсте поузданости које се у литератури могу наћи под следећим називима: поузданост поновљеним тестирањем (енгл. *test-retest reliability*), поузданост паралелних форми (енгл. *parallel forms reliability*), унутрашња доследност (енгл. *internal consistency*), поузданост оцењивача (енгл. *marker reliability*) (Вир 2005: 24).

Критеријумска валидност обухвата предиктивну валидност и конгруентну валидност (енгл. *concurrent validity*) (Вир 2005: 36). Предиктивна валидност подразумева да се на основу резултата теста предвиде и нека будућа постигнућа ученика. Конгруентном валидношћу упоређују се резултати постигнути на једном тесту са резултатима постигнутим на неком другом тесту или врсти активности којом се оцењује посматрана вештина или способност (Вир 2005: 36). Та друга врста активности може се односити на наставничково праћење рада ученика у току школске године, самооцењивање и др.

Коначно, последична валидност (енгл. *consequential validity*) подразумева ефекат који тумачење постигнутих резултата може имати на шире наставне, друштвене и етичке домене (Вир 2005: 37-38). Наиме, поменути ефекти односе се на *washback* или *backwash* ефекат, последицу који резултати могу имати у домену институције или друштва (Алдерсон и Банерџи 2001: 214), али и последицу који резултати на тесту могу изазвати код ученика као појединца (Грин 2003 у Вир 2005: 37) као на пример, на употребу стратегија, брзину и редослед учења, степен и обим учења и др. (Бут 2018: 52, 55). Код већине аутора, *washback* и *backwash* су

термини који се употребљавају потпуно еквивалентно да означе утицај који тестови имају на подучавање и учење (Алдерсон и Вол 1993, Ченг и Кертис 2004, Грин 2013). Алдерсон и Банерци (2001) износе да *washback* углавном подразумева утицај тестова са високим учинком, односно стандардизованих тестова, на сам процес подучавања, избор наставног материјала и др. Сматрају да би истраживања у учионици, као реалном контексту, у многоме допринела разумевању ове веома комплексне појаве која зависи и од других фактора, попут мотивације ученика, иновација у образовању и сл. Грин (2013) наводи да утицај може бити и повољан и неповољан у зависности од тога да ли подстиче или не подстиче процес подучавања или учења који су већ испланирани.

Теоријска и контекстуална валидност, уско су повезане са валидношћу резултата (Вир 2005: 20). Ова међузависност односи се конкретно на критеријуме за оцењивање који чине суштину валидности резултата. Наиме, одређивање критеријума пре него што дође до администрације теста у великој мери може утицати на активирање одговарајућих метакогнитивних стратегија код ученика како би се постигао задати циљ, што представља аспект везан за теоријску валидност. Од велике важности за валидност садржаја, или контекста, јесте и однос одговора на тесту са самим понашањем ученика које се такође оцењује. Због тога, критеријуми треба да буду део конструкта који се тестом мери. Код Вира (2005: 21), валидност контекста, теоријска валидност и валидност резултата, а нарочито онај део који укључује критеријуме на тесту, заједно доприносе валидности конструкта на тесту. Када се утврди да тест задовољава *a priori* валидност, може се прећи на статистичку анализу резултата, која доприноси даљем утврђивању *a posteriori* валидности.

2.4.3.4. Упоредни приказ Димитријевићевог и Вировог концепта валидности

Ради прегледности и лакшег уочавања сличности и разлика између поменутих врста валидности, у Табели 3 представљамо упоредни приказ Димитријевићевог (1999) и Виоровог (2005) тумачења валидности.

Табела 3. Упоредни приказ валидности према Димитирјевићу (1999) и Виру (2005)

Врсте валидности (Димитирјевић 1999)	Врсте валидности (Вир 2005)
Спољна (привидна) валидност	/
Валидност садржаја	Контекстуална валидност
Предиктивна валидност (врста емпиријске валидности)	Предиктивна валидност (врста критеријумске валидности)
Конструктна валидност	Теоријска валидност
Критеријумска (конгруентна) валидност	Критеријумска валидност: Конгруентна валидност
/	Валидност резултата
/	Последишна валидност

Анализом приказа у Табели 3 можемо уочити развојни пут теоријске анализе валидности, као битне метријске карактеристике теста. Наиме, постоје знатна поклапања у Виоровом (2005) и Димитријевићевом (1999) разматрању различитих врста валидности, али су приметне и одређене разлике.

Паралела може да се уочи између валидности садржаја код Димитирјевића, која упућује на усклађеност задатака на тесту и пређеног градива, и контекстуалне валидности према Виру, која је такође усмерена на задатке који се оцењују.

Предиктивна валидност, као врста емпиријске валидности код Димитријевића којом се предвиђа могуће постигнуће ученика у оквиру неког будућег задатка, најсличнија је предиктивној као врсти критеријумске валидности код Вира.

Конструктна валидност, онако како је дефинише Димитријевић, најсличнија је теоријској валидности код Вира јер обе подразумевају заснованост на одређеној теоријској основи.

Дефиниција критеријумске валидности, коју Димитријевић такође назива и конгруентном валидношћу, слична је са дефиницијом конгруентне валидности као врсте критеријумске валидности код Вира. Критеријумска валидност се постиже упоређивањем са неким другим критеријумом чија је валидност обично већ испитана.

Међутим, оно што је новина и напредак у погледу разматрања врста и значаја валидности, јесу валидност резултата и последична валидност код Вира коју не налазимо код Димитријевића. Ове две врсте валидности су тесно повезане са свим претходним врстама валидности коју наводи Вир.

Поређење између ова два концепта извршено је и да би се приказале разлике у схватању валидности, која се у почетку одређивала након урађених тестова, када се утврђивало да ли смо заиста успели да измеримо оно што смо тестом хтели да меримо. Помак у дефинисању валидности приказан је у Вировом (2005) схватању поменуте карактеристике тиме што је аутор показао да одређене врсте валидности треба утврдити пре администрације самог теста. Тиме не утврђујемо да ли смо тестом мерили оно што смо и намеравали, као што је предочено у Кероловој (1973) и Димитријевићевој (1999) дефиницији, већ помажемо да се провери валидности показатеља и резултата добијених на тесту, како бисмо донели ваљане закључке о постигнућу ученика. Овим постижемо да активности које треба спровести након интерпретације добијених резултата буду утемељене на валидним основама.

Истраживања у овој дисертацији ће се у великој мери ослонити на Виров (2005) концепт утврђивања *a priori* валидности планираног приступа оцењивању. Прецизније, истраживањем је планирано формирање оптималног циклуса оцењивања, са одговарајућим критеријумима, ради оцењивања усмене презентације одређене теме и евалуације квалитета оформљеног циклуса оцењивања. Дакле, планирано је дефинисање критеријума на основу релевантних теоријских истраживања и упознавање студената са поменутим критеријумима пре администрације самог процеса оцењивања, што обезбеђује услове за успостављање теоријске валидности. Контекстна валидност биће заступљена прегледом показатеља који се односе на аутентичност усмене презентације, као задатка који се оцењује. Тежећи да формирањем критеријума за оцењивање усмене презентације задовољимо захтеве теоријске валидности, базираћемо се и на прецизном одређивању конструкта који желимо да оценимо.

Следећи даље Виров (2005) концепт *a posteriori* валидности, формирани критеријуми представљаће један од елемената валидности резултата, а очекује се да ће у великој мери утицати на употребу метакогнитивних стратегија приликом израде задатка који се оцењује. Провера валидности резултата у овој дисертацији биће заступљена испитивањем поузданости на нивоу оцењивача, будући да је једна од претпоставки да ће се применом одговарајуће скале за оцењивање у знатној мери повећати поузданост датог приступа оцењивању на нивоу између оцењивача.

2.4.3.5. Поузданост

Поузданост, тј. релијабилност (енгл. *reliability*) је метријска карактеристика теста којом се одређује доследност резултата (Луома 2004: 175). Да би тест био поуздан, његови резултати треба да имају одређену стабилност (Димитријевић 1999: 76). Поузданост теста, тј. доследност или стабилност мерног инструмента, смањује могућност појављивања насумичне грешке у тесту (АЛТЕ 1998: 160). Веома је значајно да тест буде поуздан ради доношења одлука на основу интерпретације резултата, који такође треба да буду поуздани (Луома 2004).

Највећи број истраживања која се баве поузданошћу односе се углавном на поузданост оцењивача (Фулчер 2014). Разликују се унутрашња поузданост оцењивача (енгл. *intra-rater reliability*) и поузданост између оцењивача (енгл. *inter-rater reliability*) (Луома 2004: 179, Фулчер 2014: 139). Луома (2004) и Фулчер (2014) заступају исто мишљење и објашњавају

унутрашњу поузданост оцењивача као карактеристику којом се одређује у којој мери је један исти оцењивач доследан самом себи, односно у којој мери се његово оцењивање једног истог кандидата поклапа након одређеног временског периода. Поузданост између оцењивача односи се на меру у којој се оцене различитих оцењивача међусобно поклапају, што би значило да би оцене требало да буду стабилне, без обзира на то ко врши оцењивање.

Луома (2004) прави разлику између метода који се примењују да би се обезбедила поузданост приликом стандардизованих тестова и оних који се користе у учионици. Као једна од најчешћих метода у циљу развијања и утврђивања поузданости стандардизованих тестова користи се обука оцењивача. Приликом обуке, оцењивачи се упознају са тестом и скалом за оцењивање са одговарајућим критеријумима и нивоима. Потом, оцењивачи увежбавају оцењивање тако што прво одгледају снимљене презентације које су већ оцењене, са образложењима датих оцена, а затим сами гледају и оцењују материјал, након чега следи дискусија са осталим оцењивачима који су имали исти задатак. Када су критеријуми добро дефинисани, постоји већа могућност да се оцењивачи међусобно сложе. Међутим, степен формалности која се користи код одређивања поузданости стандардизованих тестова није неопходна када се оцењивање врши у учионици (Луома 2004: 179). То свакако не значи, како даље разматра ауторка, да постизање релијабилности уопште није потребно. Сматра да је веома значајно спровести утврђивање, на пример, унутрашње поузданости оцењивача са циљем да се смањи степен субјективности оцењивања, што је у контексту учионице отежано, јер се обично ради о мањој групи оцењивача, који су уједно и наставници истој групи ученика који се оцењују. Као метод постизања одређеног степена поузданости, нарочито када је у питању оцењивање усмене продукције, ауторка предлаже константно самопосматрање оцењивача. Оно се састоји у одређивању јачих и слабијих страна излагања ученика и упоређивању са постављеним критеријумима, а затим следи упоређивање оцена које су дате на почетку са онима које су дате на крају. На тај начин се утврђује да ли је сам оцењивач доследно примењивао своје унутрашње стандарде оцењивања.

Фулчер (2014) такође наглашава важност обуке оцењивача јер истраживања показују да постоји висок степен корелације у оцењивању када је више оцењивача прошло одговарајућу обуку, а да се корелација смањује када оцењивање врше оцењивачи који нису добили никакву обуку. Сматра да је обука потребна и да би се изнивелисала строгост која обично постоји међу појединим оцењивачима. Такође, обука усмерава оцењивачеву интерпретацију скале за оцењивање. Ово је веома битно, јер је развој скале у пракси заснован на теоријски одређеном конструкту и дескрипторима који описују прагове и нивое на тесту одговарајуће језичке перформансе.

Методи паралелних тестова, подељеног теста и поновне примене теста такође се наводе као методи утврђивања степена поузданости приликом тестирања (Димитријевић 1999: 77). Метод паралелних тестова подразумева састављање веома сличних тестова који обухватају исту грађу, садрже исти број питања, али су задаци другачије формулисани. Корелација између резултата добијених на тестовима показује и одговарајући степен доследности. Метод подељеног теста подразумева поделу једног теста на парне и непарне задатке, па се корелацијом између добијених резултата такође утврђује мера поузданости. Методом поновне примене теста један исти тест примењује се са истом или веома сличном групом ученика у одређеном, али не предугом, временском интервалу.

За потребе овог истраживања, испитаћемо поузданост осмишљеног циклуса оцењивања на основу провере поузданости између оцењивача, по узору на методе које се користе код стандардизованих тестова. Конкретно, део емпиријског истраживања усмерен је на испитивање поузданости критеријума тако што ће наставници страног језика струке вршити оцењивање снимљених презентација студената подељених у групе, прво без критеријума, а затим након обуке уз помоћ унапред дефинисаних критеријума, тако да ће квалитативном методом бити упоређене оцене које су наставници дали у оба случаја. Претпоставља се да ће се применом одговарајуће скале за оцењивање у знатној мери повећати поузданост датог приступа оцењивању на нивоу између оцењивача.

2.4.3.6. Објективност, осетљивост, баждареност и економичност

Уколико је неки тест објективан, више испитивача ће доћи до истих закључака када испитује исте кандидате. Другим речима, резултати оцењивања зависе искључиво од знања самог испитаника, а не од субјективне процене наставника (Бјекић и Папић 2013: 91). Пример објективног теста језичког знања, према Димитијевићу (1999: 78), јесте тест вишечланог избора, где је искључен субјективни утицај испитивача.

Осетљивост или дискриминативност је такође битна метријска карактеристика којом се постиже одређивање разлика у знању и постигнућу између индивидуалних ученика (Бјекић и Папић 2013: 92). Да би тест био дискриминативан, потребно је да садржи задатке којима се испитују различити нивои знања. На пример, ако би сви ученици успели да реше тачно сва питања, могли бисмо да кажемо да тест није дискриминативан и да је превише лак (Димитријевић 1999: 79).

Баждареност је метријска карактеристика стандардизованих или формалних тестова (Бјекић и Папић 2013: 92). Ови тестови прошли су одговарајуће процедуре којима су већ утврђени начини задавања, одговарајуће норме оцењивања, предвиђени програм и градиво које се испитује. За разлику од њих, нестандардизовани или небаждарени тестови су они које саставља наставник за проверавање и оцењивање градива у оквиру предвиђеног плана и програма. Наставнички тестови углавном немају утврђене мерне карактеристике, иако приликом састављања пролазе већину корака који се поштују приликом израде стандардизованих тестова. Међутим, како тврде Бјекић и Папић (2013), требало би тежити утврђивању метријских карактеристика и код нестандардизованих тестова.

Практичност и економичност се односе на различите карактеристике, као што су, према Димитријевићу (1999: 81): дужина трајања теста, компликована анализа резултата и финансијска средстава за администрацију тестирања.

2.4.4. Спецификација тестова

У оквиру овог одељка, за потребе предложеног истраживања, представљене су метријске карактеристике тестова, где смо се највише задржали код валидности, конструкта и поузданости. Поменуте карактеристике представљене су са циљем њихове примене на нестандардизовани циклус оцењивања усмене презентације на енглеском језику струке, како би се постигао одговарајући степен валидности и поузданости осмишљеног приступа оцењивању. Потребно је на крају још појаснити појам спецификације теста.

Спецификација теста, наиме, представља детаљан и ситематичан план за састављање одговарајућег теста (Луома 2004). Садржи исцрпне информације о конструкту који се оцењује, задацима на основу којих се врши његова операционализација и критеријумима за оцењивање. Основна сврха спецификације, како наводи Луома (2004: 115, 117), јесте да састављачима тестова омогући креирање кохерентног система за креирање усменог тестирања, који ће се уједно ослањати и на одговарајуће теоријско полазиште, па ће тако и оцењивање бити поузданије и праведније. Ауторка предлаже модуларни приступ састављању спецификације који се односи на: 1) спецификацију конструкта (контекст у коме се врши оцењивање и дефинисање конструкта, опис теста, повезаност са теоријским моделима), 2) спецификацију задатака (рубрику и инструкције, дефиницију задатка и извођење планираног) и 3) спецификацију оцењивања (критеријуме и скале, правила оцењивања и пропратну документацију).

Даглас (2000) развија спецификацију тестовних задатака на језику струке која се у великој мери ослања на модел који су предложили Бахман и Палмер (1996). Сматра да се развојем овакве спецификације обезбеђује ситуациона аутентичност. Детаљна спецификација укључује следеће параметре и њихове карактеристике: 1) рубрику, 2) инструкцију, 3) очекивани одговор као реакцију на инструкцију, 4) интеракцију између инструкције и

одговора и 5) одговарајуће карактеристике оцењивања. У даљем прегледу дате су прецизне одреднице горе наведених параметара спецификације тестирања према Дагласу (2000: 51-52).

Рубрику (енгл. *rubric*) одликује пет основних карактеристика: спецификација циљева, процедура давања одговора, структура комуникативног чина (број задатака, важност задатка, разлике између задатака), планирано време и евалуација (критеријуми исправности и процедура за оцењивање) (Даглас 2000: 51).

Карактеристике инструкције (енгл. *input*) се односе на подстицај и податке о инпуту. Подстицај обухвата окружење у коме се употребљава језик струке (амбијент, учесници, сврха, форма и садржај, тон, језик, норме интеракције, жанр, могући проблеми). Подаци о инпуту обухватају: формат (визуелно, аудитивно, вид излагања и дужина излагања) и ниво аутентичности (ситуациона и интеракциона) (Даглас 2000: 51).

Затим, карактеристике очекиваног одговора (енгл. *expected response*) укључују: формат (писани, усмени и физички), тип одговора (одабран, ограничена продукција и проширена продукција), садржај одговора (природа одговора, предзнање) и ниво аутентичности (ситуациони и интеракциони) (Даглас 2000: 51-52).

Четврта карактеристика укључује интеракцију између инструкције и одговора (енгл. *interaction between input and response*), а то су: реакција (повратна или неповратна), опсег (широк или узак) и директност (у зависности од инструкције, или у зависности од предзнања) (Даглас 2000: 53).

Пети параметар укључује карактеристике оцењивања (енгл. *assessment criteria*) које се односе на дефиницију конструкта, критеријума и процедура за оцењивање (Даглас 2000: 52).

У овом раду ћемо се ослонити на спецификацију коју предлаже Луома (2004) јер оцењујемо говор, уз уважавање одговарајућих карактеристика које предлаже Даглас (2000), јер се бавимо оцењивањем усмених презентација на језику струке. Наиме, претходно смо објаснили питање конструкта које чини пети параметар у наведеној спецификацији код Дагласа (2000). Како бисмо дошли до одговарајућег решења за критеријуме, следећи оптималну процедуру оцењивања, у наредним поглављима ћемо детаљно представити теоријска образложења комуникативне компетенције, дефиниције и карактеристике задатка усмене презентације, а потом и теоријске и емпиријске импликације неопходне за развој скале са критеријумима са конкретном сврхом и наменом које се односе на оцењивање презентације на пословном енглеском.

3. КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА НА ЈЕЗИКУ СТРУКЕ

У наредним одељцима биће објашњен кратак историјат и развој општег појма комуникативне компетенције, а затим и комуникативне компетенције на језику струке. Представићемо најзначајније моделе комуникативне компетенције, њихова међусобна преклапања и одступања. Будући да је поседовање комуникативне компетенције битан предуслов за успешну презентацију одређене теме, неопходно је одредити њене компоненте које ћемо узети у обзир приликом развоја јединствене скале за оцењивање.

3.1. Комуникативна компетенција: дефиниција и развој појма

Комуникативна компетенција потиче од латинских речи *communicare* и *competere*, а представља „познавање основа језичког система: фонетике, лексике, граматике, стилистике, културе говора; владање језичким средствима и механизмима говора као што су: говорење, аудирање, читање и писање у оквирима социјалних, професионалних и културних потреба човека” (Раичевић 2011: 81). Дакле, комуникативна компетенција обухвата интерактивну употребу језика, уз поштовање лингвистичких, социјалних, професионалних и културних правила. У *Речнику лингводидактичке терминологије*, Раичевић (2011: 81) објашњава да комуникативна компетенција обухвата: лингвистичку, дискурзивну, стратегијску, социјалну, социокултурну, предметну и професионалну компетенцију. Такође се истиче да циљ наставе страних језика треба да тежи оспособљавању ученика да у потенцијалној комуникацији са матерњим говорником успешно реши комуникативни задатак уз поштовање културних и социокултурних правила која одликују страни језик на коме се комуницира. Из наведеног се може закључити да је комуникативна компетенција веома комплексна јер, поред тога што обухвата све аспекте знања и употребе језика, подразумева и потребна знања о контексту у коме се језик употребљава. Она је кључна за успешну реализацију комуникације на страном језику, па је циљ коме тежи настава страних језика, управо, изградња комуникативне компетенције код ученика.

Комуникативна компетенција представља окосницу теоријских проучавања везаних за комуникативни приступ у настави страних језика (Бајрам 2000: 124). Појам комуникативне компетенције се константно мењао и прилагођавао реалним потребама у којима се одвија комуникација, па се као термини који су најближи одређењу комуникативне компетенције могу сусрести „језичко знање”, „комуникативно знање”, „комуникативна језичка способност”, „комуникативна језичка компетенција” (Багарић и Михаљевић Ћигуновић 2007: 91). Компетенција, односно способност ученика, уско је повезана са њиховим постигнућем које у најширем смислу обухвата језичко знање и комуникативну функцију језика (Радосављевић Крсмановић 2018: 7).

Приказом најзначајнијих истраживања у наредном одељку показаћемо како је дошло до развоја савременог схватања комуникативне компетенције и модела који се у пракси примењују.

3.2. Историјат развоја комуникативне компетенције

Почетак друге половине 20. века представља својеврсну прекретницу у лингвистичким истраживањима захваљујући Чомском који уводи појмове језичке компетенције (енгл. *competence*) и језичког понашања (енгл. *performance*) (Бугарски 1991, Канали и Свејн 1980). Оба поменута појма односе се, пре свега, на граматiku (Канали и Свејн 1980: 3). Језичка компетенција према Чомском обухвата знање граматичких правила неопходних за формирање реченица, док језичко понашање подразумева употребу реченица које су прикладне и прихватљиве за разумевање приликом комуникације. Међутим, Хајмз (1972, 1992), у својим социолингвистичким проучавањима, показује да је дихотомија за коју се залагао Чомски прилично сужена, па стога уводи појам комуникативне компетенције (енгл. *communicative*

competence) (Селсе-Мурсија, Дерњеј и Тарел 1995: 10, Севињон 2018: 2). Уз уважавање језичке компетенције као једне од компоненти комуникативне компетенције која се односи на граматичко знање, Хајмз уводи и социолингвистичку компоненту која се односи на познавање и употребу језичких норми и функција у конкретном контексту (Канали и Свејн 1980: 4, Севињон 2018: 2). Овакво виђење комуникативне компетенције представља значајан искорак у лингвистичким проучавањима јер допуњава концепт лингвистичке компетенције који је предложио Чомски (Селсе-Мурсија и др. 1995: 10). Поред тога, Хајмзово објашњење комуникативне компетенције усталило се у примењеној лингвистици, па је велики број аутора ослањајући се на његово виђење, унапредио и обогатио претходна знања (Даглас 2000: 26). Међу њима се налазе модели које су развили Канали и Свејн (1980), Бахман (1990), Бахман и Палмер (1996) и Даглас (2000). Слично томе, Багарић и Михаљевић Ћигуновић (2007: 93) износе да су се искристалисали модели комуникативне компетенције који су највише у употреби, те посебно истичу модел који су предложили Канали и Свејн (1980), Бахманов и Палмеров модел (1996), као и модел Заједничког Европског оквира (енгл. *Common European Framework of Reference CEFR*) (Савет Европе 2001).

Имајући у виду претходно поменуто, у наредним одељцима размотрићемо најзначајније моделе комуникативне компетенције са циљем да се потпуније сагледа комуникативна компетенција на страном језику струке.

3.3. Модел комуникативне компетенције према Канали и Свејн

Канали и Свејн (1980) дефинишу свој модел комуникативне компетенције у складу са комуникативним приступом подучавању и оцењивању страних језика (Канали и Свејн 1980: 27). По њима, комуникативна компетенција обухвата три компетенције: граматичку, социолингвистичку и стратегијску.

Грамматичка компетенција односи се на знање потребно како би се постигао одговарајући ниво граматичке тачности, било у усменој или писаној комуникацији (Канали и Свејн 1980: 29). Она обухвата знања о лексици, морфологији, синтакси, семантици и фонологији. Приликом формулисања граматичке компетенције аутори су се ослањали на дефиницију лингвистичке компетенције коју је предложио Чомски (Багарић и Михаљевић Ћигуновић 2007: 87).

Социолингвистичка компетенција обухвата знање о социокултурним правилима и правилима дискурса (Канали и Свејн 1980: 30). Ослањајући се на Хајмзова проучавања, аутори износе да познавање социокултурних правила омогућава остваривање комуникације која је у складу са особеностима контекста у коме се одвија интеракција између говорника. Правила дискурса, која су у поменутом моделу представљала саставни део социолингвистичке компетенције, Канали (1983, 1984) је проширио на четврту, дискурзивну компетенцију, унапредивши тако првобитни заједнички модел (Багарић и Михаљевић Ћигуновић 2007: 87). Ова компетенција односи се на познавање кохезије и кохеренције које су усредређене на исправну употребу језичких исказа и комуникативних функција (Канали и Свејн 1980: 30).

Стратегијска компетенција односи се на вербалне и невербалне стратегије које говорник употребљава када из различитих разлога дође до застоја или прекида у комуникацији (Канали и Свејн 1980: 30). Пауза у комуникацији може се превазићи активирањем стратегија које се ослањају на граматичку компетенцију (нпр. парафразирањем) или стратегија које се ослањају на социолингвистичку компетенцију (нпр. приликом обраћања саговорнику са различитим социјалним статусом).

Канали и Свејн формирали су свој модел комуникативне компетенције са циљем да се на што приступачнији начин омогући развој планова и програма за учење енглеског као страног и другог језика, али и за израду тестова (Милановић 2019: 11). Багарић и Михаљевић Ћигуновић (2007: 88) напомињу да је његова употреба преовлађивала у лингвистичким истраживањима преко десет година. Истичу да није ретко да се овај модел користи и данас, управо због његове једноставности, упркос томе што су развијени различити модели

комуникативне компетенције који су потпунији и разгранатији у односу на поменути модел. Такође, на његовим основама Бахман и Палмер (1996) развили су свој модел комуникативне компетенције (Алдерсон и Банерци 2002: 80).

3.4. Модел комуникативне компетенције према Бахману и Палмеру

Бахман и Палмер (1996: 10) употребљавају израз комуникативна језичка способност (енгл. *communicative language ability*) како би означили комуникативну компетенцију. Закључци о језичкој способности доносе се на основу перформансе на тесту (Бахман и Палмер 1996: 67): према овим ауторима, језичка способност се дефинише за потребе одговарајуће ситуације на тесту, чиме се дефинише и конструкт оцењивања. Због тога је потребно пажљиво размотрити језичку способност у складу са сврхом оцењивања, учесницима тестирања и ситуацијом циљнога језика.

Комуникативна језичка способност састоји се од „знања или компетенције, и способности (енгл. *capacity*) за примену или извршење те компетенције у оквиру одговарајуће контекстуализоване комуникативне језичке употребе” (Бахман 1990: 80). Закључујемо да је за комуникативну компетенцију значајно језичко знање, способност за његову употребу, али и знање о конкретном контексту у чијим оквирима се одвија језичка перформанса.

Комуникативна језичка способност састоји из две основне компоненте: језичког знања (Бахман и Палмер 1996) или језичке компетенције (Бахман 1990) и метакогнитивних стратегија или стратегијске компетенције (Бахман и Палмер 1996). Употребом метакогнитивних стратегија ученик активира и употребљава своје језичко знање креирајући одговарајући дискурс.

3.4.1. Језичко знање према Бахману и Палмеру

Језичко знање обухвата две широке категорије: организационо и прагматичко знање (Бахман и Палмер 1996: 67). Организационо знање даље обухвата две поткатегије: граматичко и текстуално знање. Знање граматике односи се на знање о употреби вокабулара, морфологије, синтаксе и фонологије, односно правописа (Бахман 1990: 84). Текстуално знање обухвата познавање карактеристика писаног и говорног дискурса (Бахман 1990: 85). Односи се на познавање правила реторичке организације и кохезије. Реторичка организација се односи на знања потребна за креирање и разумевање организације текста или разговора (Бахман и Палмер 1996: 69). Кохезија може бити граматичка и лексичка (Катинг 2002: 9-15). Граматичку кохезију чине: 1) ендофоричка референција (употреба личних, показних и присвојних заменица које се односе на неки претходни израз у тексту, или на оно што ће тек бити речено), 2) супституција (налик ендофори, односи се на избегавање непотребног понављања речи заменом за неку другу и 3) елипса (изостављање дела реченице). Лексичка кохезија пак подразумева понављање, употребу синонима, хиперонима и општих речи.

Прагматичко знање је потребно како би се у везу довело знање језика са контекстом његове употребе, као и са сврхом његовог коришћења (Торнебери 2005: 16). Оно се превасходно односи на говорне чинове, тј. функције којима се нешто предлаже, захтева, допуњава, нуди и др. Прагматичко знање обухвата две широке категорије: функционално знање (Бахман и Палмер 1996) или илокуторну компетенцију (Бахман 1990) и социолингвистичко знање (Бахман и Палмер 1996), тј. социолингвистичку компетенцију (Бахман 1990).

Функционално знање служи да се искази или реченице у тексту повежу с намером коју има говорник (Бахман и Палмер 1996: 69). Дакле, функционално знање нам омогућава да језиком нешто урадимо. Уколико смо језик употребили да бисмо исказали одређено знање или емоције, употребили смо идеациону функцију језика (Бојовић 2013: 33). Ученици је обично користе када одговарају на часовима или исказују емоције према својим друговима, а наставници када предају. Уколико користимо језик ради одређених захтева, издавања наредби

или упозорења, застрашивања, контролисања других или остваривања различитих видова интеракције, користимо манипулативну функцију језика (Бојовић 2013: 33). Хеуристичка функција обухвата проширивање знања о свету, а подразумева читање текстова, памћење различитих чињеница, писање и организовање текста или рада, преношење информација о некој теми итд. (Бојовић 2013: 34). Имагинативна функција језика представља употребу језика ради неког естетског доживљаја, било да се ради о причању неке шале или доживљаја, употреби стилских фигура, уживању у позоришној представи или филму (Бојовић 2013: 34). Дакле, да бисмо употребили предочене функције, потребно нам је функционално знање језика које, код Бахмана и Палмера (1996: 69-70), обухвата знање о идејним, манипулативним, хеуристичким и имагинативним функцијама. Једна перформанса обично обухвата употребу неколико функција истовремено, што омогућава кохезију дискурса (Бахман 1990: 91).

Социолингвистичко знање се односи на одговарајућу употребу дијалекта, односно језичких варијанти, регистра, обичних или идиоматских израза и језичких фигура, културних референција у контексту њихове употребе (Бахман и Палмер 1996: 70). Битан аспект социолингвистичке компетенције чини „адекватност употребе језика у складу с друштвеном ситуацијом и околностима интеракције” (Филиповић 2009: 48). Језички варијетети, стилови, регистри, различити дијалекти једног језика или читава језици које говорници употребљавају у најразличитијим друштвеним интеракцијама чине језички репертоар. Филиповић (2009: 48) даље објашњава значење социолингвистичког регистра као варијетета који се користи у интеракцијама везаним за одређене професије, делатности или теме, а одликује га употреба специфичних термина и језичких структура повезаних са одређеном облашћу. Стил се, како даље објашњава ауторка, односи на ниво формалности у говору, и креће се од формалног до неформалног, при чему је стил, често, али не и обавезно, повезан са регистром. Одабрани регистар и стил обично одређују и одговарајући ниво учтивости, поштовања или блискости између учесника у комуникацији, чиме се одређује и њихов релативни статус.

Луома (2004: 101) износи да су Бахман и Палмер својим моделом језичког знања заправо одбацили традиционалну поделу на четири језичке вештине читања, писања, слушања и говора, посматрајући их као активности језичке употребе. Овим су, како сматра ауторка, створили услове за општу примену свог модела приликом креирања циклуса оцењивања, па се стога, модел може користити за оцењивање готово свих врста говорних активности.

3.4.2. Стратегијска компетенција према Бахману и Палмеру

Према Бахмановом и Палмеровом моделу, стратегијска компетенција обухвата низ метакогнитивних компоненти, које представљају стратегије вишег реда (Бахман и Палмер 1996: 70). Стратегијску компетенцију чине: одређивање циља, процена и планирање (Бахман и Палмер 1996: 71). Свака од наведених метакогнитивних подручја обухвата већи број активности.

Одређивање циља, на тесту или у ситуацији коришћења циљнога језика, односи се на различите етапе у којима ученик, пре свега, уочава задатке које треба решити на тесту или у ситуацији циљнога језика, затим бира задатке које ће решавати и на крају доноси одлуку да ли ће уопште да приступи решавању одабраних задатка (Бахман и Палмер 1996: 71).

Процена је стратегија коју ученик активира како би повезао знање о теми и језичко знање са задацима у конкретной ситуацији употребе циљнога језика или на самом тесту. Бахман и Палмер (1996: 71- 73) изnose да ученик, у овој фази, обично процењује неколико ствари. Првенствено, процењује карактеристике задатка које омогућавају успешну израду, као и карактеристике које се односе на знање које сам ученик има о теми и језику. У овој фази процене учествују и афективне компоненте које помажу извршење задатка. Затим, како даље настављају аутори, ученик оцењује тачност и прикладност планираног одговора на основу граматичког, текстуалног, функционалног и социолингвистичког знања и знања о теми о којој се у задатку ради. На пример, ако би ученик проценио да је његов одговор нетачан или непримерен задатку, могао би да промени комуникативни циљ који је претходно поставио и

приступи другачијем планирању одговора. Афективна компонента коју тада активира помаже му да схвати разлог због кога је одабрани одговор био погрешан. Разлози могу бити различити, било да су везани за ученика који можда није довољно мотивисан да дође до решења, или за сам задатак који је том ученику био претежак у датом моменту.

Планирање је корак који следи након процене, а који ученик предузима приликом доношења одлуке о начину коришћења знања које има о теми и језику како би уз помоћ афективне компоненте успешно извршио задатак (Бахман и Палмер 1996: 73). Планирање се односи на избор одређених елемената у задатку, скица, шема, дијаграма, речи и израза, које ће ученик користити, затим на осмишљавање једног или више планова, које ће користити за израду задатка, и избор једног плана који ће представљати и коначан одговор на постављени задатак. На Слици 2 приказане су компоненте које чине стратегијску компетенцију.



Слика 2. Стратегијска компетенција (прилагођено према Бахману и Палмеру 1996: 71)

На основу Бахмановог и Палмеровог (1996) приказа стратегијске компетенције, можемо рећи да се она у највећој мери састоји од метакогнитивних активности које ученик предузима да би успешно дошао до решења задатка, али да и афективни фактори имају своју улогу. Избор метакогнитивних стратегија налази се у складу са језичким знањем и знањем које ученик има о теми задатка. Можемо закључити да је у свакој од компоненти присутна саморефлексија и самоорганизација, будући да ученик тражи прави пут до решења избором задатака које ће решавати, усклађивањем метода решавања са количином знања које има и треба да употреби, евентуалним мењањем тактике за решавање, планирањем неколико решења и, коначно, избором оног који му се чини најпримеренијим за представљање. Овакво објашњење стратегијске компетенције свакако је у складу са одређењем метакогнитивних стратегија као активности ученика које укључују планирање учења, усмерену пажњу, самоевалуацију, самоорганизацију, уочавање грешака и др. (Оксфорд и Бери Сток 1995: 5, Рогуљ 2016: 49-50). Такође, Филиповић и Јовановић (2016: 1443) износе да метакогнитивне стратегије представљају основу за развој аутономије и саморефлексије приликом учења, процеса који су нарочито потребни и веома корисни за студенте на вишим нивоима образовања. Дерњеј (2014: 165) објашњава да управо оваква, сврсисходна активност, коју ученик предузима јер сматра да њеном употребом може да унапреди сопствени процес и исход учења, одваја стратегијско учење од уобичајених активности за учење страног језика које су углавном усмерене на то да се нешто што је задато научи.

Бајрам (2000: 48) износи да је модел комуникативне компетенције према Бахману и Палмеру постао веома утицајан, послуживши као теоријска основа за многобројна даља истраживања и креирање тестова. Као један од примера стандардизованог тестирања, наводи IELTS који је заснован на поменутом моделу. Тест се користи за оцењивање страног језика струке, али покрива широко подручје укључујући академску, пословну и медицинску област, као и тестирање за потребе имиграције и добијања држављанства (Осаливан 2012: 72). Ипак, Луома (2004: 101) износи да је пренаглашеност језичке компоненте мањкавост углавном свих модела комуникативне компетенције који се састоје од више компонената. Стога сматра да је

решење приликом креирања циклуса оцењивања да се, поред Бахмановог и Палмеровог модела, размотре и остали постојећи модели комуникативне компетенције.

3.5. Модел комуникативне компетенције према ЗЕРОЈ-у

Заједнички европски референтни оквир за учење, наставу и евалуацију језика, ЗЕРОЈ (енгл. *Common European Framework of Reference, CEFR*) (Савет Европе 2001) представља лингводидактички документ на основу кога се могу одредити различити нивои компетенција потребних за стицање знања неког страног језика (Раичевић 2011: 43). Израдила га је међународна радна група Савета Европе (енгл. *Council of Europe*) у периоду између 1993. и 1996. године, док је употпуњено издање публиковано 2001. године на енглеском и француском језику, а у потоњим годинама преведено на преко 20 језика (Норт 2007: 22). Између осталог, ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001) описује општу и комуникативну компетенцију, комуникативне активности и стратегије са одговарајућим скалама постигнућа. Савремена истраживања и даље се баве допунама, тумачењима и применом ЗЕРОЈ-а, нарочито на пољу активности медијације (в. Алдерсон 2007, Норт 2016). Тако су у оквиру *ЗЕРОЈ допуњено издање* (енгл. *CEFR Companion Volume*) 2018. године додати дескриптори за активности медијације и плурилингвалну компетенцију (Пикардо, Норт и Гудијер 2019). Плурилингвална компетенција представља поседовање и конкретну употребу свих језичких и културних ресурса појединца које му могу бити од користи ради остваривања комуникације на било ком језику, био он матерњи или страни (Савет Европе 2001: 4). Овакав приступ који разматра опште, свеукупне ресурсе које појединац има и користи у комуникацији, без обзира но то у којој мери су они развијени, посматра га као „чашу која је до пола пуна, а не од пола празна” и признаје и подстиче језичку и културну разноврсност која иначе постоји (Пикардо и др. 2019: 18).

Основни циљ ЗЕРОЈ-а састоји се у томе да се ученицима и наставницима омогући ефикаснији процес учења, подучавања и евалуације развојем разумљивог, транспарентног и кохерентног оквира (Савет Европе 2001: 5), који је пре свега описног карактера, што значи да није развијен са циљем да пружи обавезујуће препоруке или смернице за употребу (Мороу 2004: 7). Норт (2007: 656) сликовито објашњава да је ЗЕРОЈ толико флексибилан да представља „основно средство за стварање музичке хармоније, а не инструмент који треба применити”. Поткрепљује свој исказ објашњењем да је за кориснике погодан зато што нуди могућност комбиновања активности, компетенција и знања које одговарају конкретном контексту, али се такође могу применити и у оквиру ширег едукативног подручја, нпр. између колега у различитим образовним институцијама. Посебан значај ЗЕРОЈ-а огледа се у томе што се учење, настава и евалуација посматрају као нераздвојни процеси, те је дефинисање нивоа постигнућа извршено у складу са свим овим процесима (Савет Европе 2001: 1). Такође, идеја ЗЕРОЈ-а јесте да омогући усклађивање циљева и деловања свих оних који посредно или непосредно учествују у процесу учења страних језика: ученика, наставника, образовних институција, испитивача, аутора уџбеника, издавача и др. (Савет Европе 2001: 1).

Према ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 9, 14), комуникативна компетенција представља услов за активности које особа предузима коришћењем искључиво језичких средстава. Комуникативна компетенција обухвата лингвистичку, социлингвистичку и прагматичку компетенцију (в. Табела 4). Различити нивои знања и способности коришћења представљени су у оквиру скала за сваку од наведених компетенција.

Табела 4. Комуникативне језичке компетенције према ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 110-139)

Комуникативне језичке компетенције		
Лингвистичка компетенција	Социolingвистичка компетенција	Прагматичка компетенција
Лексичка		Дискурзивна компетенција
Граматичка		Функционална компетенција
Семантичка		
Фонолошка		
Правописна		
Ортоепска		

На основу приказа у Табели 4, можемо уочити да је лингвистичка компетенција најразгранатија и да обухвата шест различитих компетенција: лексичку, граматичку, семантичку, фонолошку, правописну и ортоепску. Лингвистичка компетенција се односи како на опсежност и квалитет знања, тако и на његову когнитивну организованост и доступност за коришћење (Савет Европе 2001: 13). Што се тиче социolingвистичке компетенције, она обухвата знања и вештине које омогућавају употребу језика у складу са друштвеним аспектом. Обухвата лингвистичке маркере који се употребљавају сагласно са друштвеним конвенцијама, правила учтивости, народне умотворине, регистре формалности, дијалекте, акценте и др. (Савет Европе 2001: 118-121). Коначно, прагматичка компетенција обухвата дискурзивну и функционалну компетенцију. Дискурзивна компетенција подразумева знање које омогућава организовање реченица у кохерентне одломке (Савет Европе 2001: 123). Функционална компетенција обухвата усмену и писану употребу језика у складу са одговарајућом функционалном сврхом, било да се ради о постављању питања, давању одговора, извештавању или пак нарацији, описивању, аргументовању и др. (Савет Европе 2001: 125-126).

Комуникативна компетенција реализује се уз помоћ језичких активности рецепције, продукције, интеракције и медијације (Савет Европе 2001: 14). У пракси, ове активности су међусобно повезане. На пример, активност интеракције углавном подразумева усмену комуникацију у виду разговора, што захтева наизменичну или истовремену употребу рецептивних и продуктивних активности јер саговорници слушају један другог док разговарају. Међутим, продуктивне, рецептивне и интерактивне активности такође учествују у активностима медијације, односно превођењу или интерпретацији (Пикардо и др. 2019: 21). За разлику од интеракције, где је циљ да се постигне разумевање између учесника у комуникацији, медијацијом се долази до формулисања новог значења уз помоћ нових знања и појмова. Ипак, у оквиру ЗЕРОЈ-а (Савет Европе 2001), поменуте активности објашњене су независно једна од друге, па се у рецептивне активности сврставају читање и слушање, док се у продуктивне убрајају говор и писање. Дакле, традиционална подела на четири вештине обухваћена је продуктивним и рецептивним активностима (Норт и Пикардо 2019). Све поменуте активности одвијају се у оквиру одговарајућих домена, који су веома разнолики, али се из практичних разлога деле на лични, јавни, образовни и професионални (Савет Европе 2001: 14-15). Ученик користи језичке активности како би разрешио одређени задатак, без обзира на то да ли је он искључиво језички или, пак, садржи и нејезичке елементе. Даље, употреба језичких активности врши се у оквиру усменог или писаног текста, ситуационог контекста или одређених услова или, пак, ограничења, како би се задатак обавио (Литл 2007: 646).

Употреба стратегија доприноси успешном решавању задатка. Стратегија представља „организовани, сврсисходни и регулисани низ активности” одабран тако да омогућава испуњење задатка пред којим се нашао ученик (Савет Европе 2001: 10). Дакле, ученик користи комуникативне стратегије приликом извођења свих врста комуникативних активности, било да су оне продуктивне, рецептивне, интерактивне или медијативне (ЗЕРОЈ 2001: 57). Ученик, такође, активира стратегије не само када има проблем који у комуникацији треба да превазиђе,

већ и када треба успешније и ефикасније да изврши неку од поменутих активности. Да би се стратегије активирале, користе се неки од метакогнитивних принципа у зависности од захтева задатка, контекста у коме је он постављен и активности коју треба применити. То могу бити стратегије припреме, планирања, извршења, праћења и корекције (Савет Европе 2001: 58, Багарић и Михаљевић Ђигуновић 2007: 90). Ученик јасно показује свој напредак у учењу језика на основу тога у којој мери уме да употреби одговарајуће активности и стратегије које су потребне за њихово извршење. Другим речима, ученици су корисници језика, односно друштвени актери и њихово знање евалуира се на основу онога што они умеју да ураде на одређеном страном језику (Хејворт 2004: 14, Литл 2007: 646). ЗЕРОЈ је, стога „акционо оријентисан” јер ученик, као друштвено активан учесник у комуникацији, активира, користи и унапређује све расположиве, опште и комуникативне компетенције које му омогућавају да уз помоћ стратегија предузме језичке активности ради испуњења одређеног задатка (Савет Европе 2001: 10, 15, Пикардо и др. 2019: 18).

Будући да је усмена презентација продуктивна активност, за потребе ове дисертације обратићемо посебну пажњу на продуктивне стратегије које се активирају приликом говорних активности. Њихова употреба односи се и на писање које, као и говор, представља продуктивну активност.

Продуктивне стратегије омогућавају коришћење свих ресурса које ученик поседује како би решио одређени задатак (Савет Европе 2001: 63). Оне обухватају: 1) планирање (припрему, уочавање ресурса, прилагођавање публици, прилагођавање задатка и прилагођавање поруке), 2) извршење (компензовање, ослањање на претходно знање, испробавање) и, коначно, 3) евалуацију (праћење успеха и самокорекцију). Када се пред учеником нађе задатак, он употребљава све расположиве ресурсе како би га решио (Савет Европе 2001: 63). Ученик најпре планира како то да уради. Уочава сопствене лингвистичке ресурсе, прилагођава их публици, одабира адекватан приступ решавању задатка, а потом модификује поруку како би била разумљива или процењује да ли уме да искаже оно што заиста жели. У томе му помажу стратегије избегавања (енгл. *avoidance*) и постигнућа (енгл. *achievement*) (Савет Европе 2001: 63). Ученик активира стратегију избегавања када користи само оне лингвистичке ресурсе над којима има контролу, док оне друге изоставља, када, рецимо, корисити искључиво активне реченице уместо пасива који би био примеренији (Фулчер 2014: 32). Уколико, пак, има ресурса да употреби стратегију постигнућа, ученик може компензовати компликоване речи или изразе једноставнијим, ослонити се на знање које претходно има, или пробати да се сети нечег познатог (Савет Европе 2001: 63). Што се енглеског језика тиче, Фулчер (2014: 32) наводи неколико стратегија постигнућа које могу бити језичке и нејезичке: 1) генерализација/ морфолошка креативност (додавање наставка за прошло време за правилан глагол на глагол који је неправилан), 2) апроксимативност (употреба општих назива за појединачне појмове), 3) парафразирање (употреба синонима или групе речи да се објасни непозната реч), 4) кованице (смишљање потпуно нових речи уместо непознате), 5) употреба нове конструкције (када ученик опажа да порука није разумљива, мења конструкцију онога што је већ речено), 6) кооперативне стратегије (ослањање на помоћ саговорника да се искаже непознато или провера да ли је саговорник разумео поруку), 7) промена кода (коришћење заједничких речи које су саговорницима познате) и 8) нејезичке стратегије (мимика, говор, тела, гестикулација). ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001: 63) такође описује дате стратегије које ученик корисити да би проценио у којој мери је успешан у разговору. Тада ће се ослонити на реакцију саговорника, било да се ради о невербалним или вербалним показатељима. Уколико је у питању презентација одређене теме или писање извештаја, ученик може прибећи стратегији самокорекције, при чему свесно усмерава пажњу на сопствену активност. У ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 64-65) је дата скала за евалуацију стратегија планирања, компензовања, посматрања и кориговања које описују употребу датих стратегија на различитим нивоима.

Дакле, ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001) сагледава стратегије у општем смислу, а тиме и комуникативне стратегије, веома широко и свеобухватно. Ученици користе стратегије како би

активирали сопствене језичке ресурсе, учествовали у комуникативним продуктивним, рецептивним интерактивним или медијативним активностима, премостили евентуалне застоје у комуникацији услед недостатка језичких ресурса, употребили метакогнитивне стратегије планирања, извршења, праћења и посредовања и др. (Савет Европе 2001: 57). Избор и употреба поменутих стратегија зависиће од природе самог задатка и контекста у коме се он појављује. Ученик приликом употребе стратегија има за циљ да на што ефикаснији и њему самом што разумљивији начин дође до решења задатка.

Када је реч о моделу ЗЕРОЈ, можемо уочити једну битну разлику у односу на моделе претходно представљене у овом поглављу. Наиме, стратегијска компетенција није посебно издвојена у односу на остале компетенције. Као разлог можемо навести то што стратегијска компетенција има веома важну улогу у регулисању свих претходно поменутих компетенција и прожима све активности које су дефинисане ЗЕРОЈ-ем.

3.6. Дагласов модел комуникативне компетенције на језику струке

Осаливан (2012: 72) сматра да у току последње две деценије 20. века највећи допринос развоју области оцењивања страног језика струке потиче управо од Дагласа (2000), јер је он први покушао да уведе систематичан теоријски приступ поменутој области. С обзиром на то да је Бахманов и Палмеров (1996) модел послужио Дагласу (2000) за формирање његовог оквира који објашњава комуникативну компетенцију на страном језику струке, у овом сегменту биће представљен Дагласов модел заједно са сличностима и разликама у односу на Бахманов и Палмеров.

Када говори о комуникативној компетенцији, Даглас (2000) разматра језичку способност језика струке (енгл. *specific purpose language ability*). Она се заснива на комбинацији карактеристика језичког знања и стратегијске компетенције, које су предложили Бахман и Палмер (1996) и предзнања (енгл. *background knowledge*) које је карактеристично за језик струке (Даглас 2000: 33-35).

3.6.1. Упоредни приказ језичког знања према Дагласу и Бахману и Палмеру

Даглас (2000: 35) дефинише језичко знање као компоненту језичке способности на језику струке по узору на Бахманов и Палмеров модел језичког знања (1996). Сходно томе, разликује четири основне категорије језичког знања: граматичко (вокабулар, морфологија, синтакса и фонологија), текстуално (кохезија, реторичка и комуникациона организација), функционално (идеационо, манипулативно, хеуристичко и имагинативно) и социолингвистичко знање (језички варијетети, регистри, идиоматски изрази и културне референце). У Табели 5 је представљен напоредни приказ језичких знања према два поменута модела.

Табела 5. Сличности и разлике између модела језичког знања према Бахману и Палмеру (1996) и Дагласу (2000)

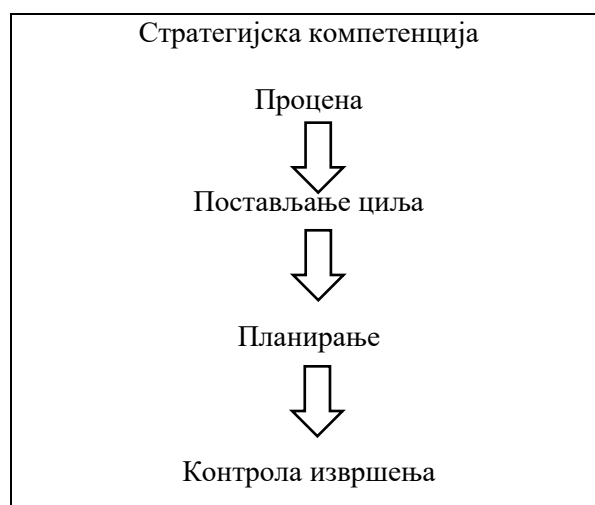
ЛЕЗИЧКО ЗНАЊЕ (Бахман и Палмер 1996)				ЛЕЗИЧКО ЗНАЊЕ (Даглас 2000)			
ОРГАНИЗАЦИОНО ЗНАЊЕ		ПРАГМАТИЧКО ЗНАЊЕ					
ГРАМАТИЧКО ЗНАЊЕ	ТЕКСТУАЛНО ЗНАЊЕ	ФУНКЦИОНАЛНО ЗНАЊЕ	СОЦИО-ЛИНГВИСТИЧКО ЗНАЊЕ	ГРАМАТИЧКО ЗНАЊЕ	ТЕКСТУАЛНО ЗНАЊЕ	ФУНКЦИОНАЛНО ЗНАЊЕ	СОЦИО-ЛИНГВИСТИЧКО ЗНАЊЕ
Знање вокабулара	Знање о кохезији	Знање о идејним функцијама	Знање о дијалектима/језичким варијантама	Знање вокабулара	Знање о кохезији	Знање о идејним функцијама	Знање о дијалектима/језичким варијантама

Знање синтаксе	Знање о реторичкој организацији	Знање о манипулативним функцијама	Знање о регистрима	Знање морфологије и синтаксе	Знање о реторичкој или конверзацијској организацији	Знање о манипулативним функцијама	Знање о регистрима
Знање фонологије/ правописа		Знање о хеуристичким функцијама	Знање о природним и идиоматским изразима	Знање фонологије		Знање о хеуристичким функцијама	Знање о идиоматским изразима
		Знање о имагинационим функцијама	Знање о културним референцијама и фигурама у говору			Знање о имагинационим функцијама	Знање о културним референцијама

На основу прегледа у Табели 5 можемо уочити да су два поменута модела веома слична. Наиме, оба модела су врло прегледна с обзиром на то да нуде комплексну и свеобухватну структуру језичке способности. Бахманова и Палмерова подела језичког знања обухвата две основне компоненте, тј. организационо и прагматичко знање са одговарајућим поткатегоријама, тј. граматичко и текстуално знање као делове организационог, те функционално и социолингвистичко као делове прагматичког знања. Дагласов модел се у великој мери ослања на Бахманов и Палмеров, али усваја једноставнију поделу на четири основне компоненте: граматичко, текстуално, функционално и социолингвистичко знање. Даља класификација језичких знања је готово идентична.

3.6.2. Стратегијска компетенција према Дагласу

Стратегијска компетенција омогућава повезаност између ситуационог контекста и језичког знања, а обухвата процену, постављање циља, планирање и контролу извршавања (Даглас 2000: 29). Процена обухвата евалуацију комуникативне ситуације уз помоћ домена дискурса и когнитивне интерпретације контекста. Наиме, ученик формира домен дискурса када препозна контекстуалне знаке: шта се тачно догађа, са ким комуницира, која је његова улога, шта је тема и др. Стога и сам задатак на тесту треба осмислити тако да постоје јасне назнаке које ће ученику помоћи при формирању одговарајућег домена дискурса. Следећу фазу чини постављање циља. Тачније, проценивши целокупну комуникативну ситуацију, ученик доноси одлуку да ли ће да реагује и на који начин, те према томе поставља циљ за предузимање конкретних активности. Планирањем врши избор потребних знања о језику и теми. Коначно, контрола извршења представља организовање одабраних сегмената знања како би ученик успео да спроведе осмишљени план (Даглас 2000: 29). Слика 3 приказује активности које предузимају ученици приликом употребе стратегијске компетенције.



Слика 3. Стратегијска компетенција (прилагођено према Дагласу 2000: 29)

Можемо приметити да је Даглас (2000) извршио благе измене у дефинисању стратегијске компетенције у односу на Бахмана и Палмера (1996) и да се оне углавном тичу разлика у редоследу у којем се метакогнитивне активности примењују у конкретном контексту. Прецизније, док код Бахмана и Палмера, први корак у примени стратегијске компетенције представља одређивање циља, код Дагласа овај корак следи након процене захтева који су дати у одговарајућем контексту. Такође, можемо рећи да код Дагласа налазимо финалну фазу контроле извршења коју ученик врши након планирања, које је такође присутно и код Бахмана и Палмера.

3.6.3. Предзнање

Тестирање језика струке се, између осталог, разликује у односу на тест опште употребе језика по томе што уважава знање које је везано за специфично поље, односно предзнање, па се оно код Дагласа (2000) посматра као једна од компоненти језичке способности на језику струке. У литератури се могу наћи различите дефиниције предзнања, односно претходног знања (енгл. *prior knowledge*) или шематског знања (енгл. *schematic knowledge*) (Ахмадван и Барати 2014: 74). Код Дагласа (2000), предзнање је увек повезано са одређеним контекстом. Код Бахмана и Палмера (1996) и Милановића (2019), предзнање се односи на познавање одређене теме. Хуанг (2009) износи да предзнање може обухватити било коју врсту општег знања о свету стеченог формалним учењем или путем искуства, а може се односити и на знање о одређеном предмету. Предзнање које ученик има не утиче на његову перформансу само када је језик струке у питању, већ и приликом употребе страног језика опште намене (Осаливан 2012: 74). Међутим, контекст у коме се одвија перформанса на језику струке увек садржи већи број истакнутих карактеристика него што је то случај са тестом опште употребе језика.

Можемо уочити да је предзнање, поред језичког знања и стратегијске компетенције, битна компонента комуникативне језичке способности на језику струке код Дагласа (2000).

Да би се могло проценити колико неко уме да употреби језик у специфичном контексту, захтеваћемо мерило које у обзир узима и његово језичко знање и знање о одређеној теми, као и употребу стратегијске компетенције коју користи како би повезао истакнуте карактеристике ситуације у којој се циљни језик употребљава са језичком способношћу на језику струке. На тај начин ћемо моћи да дођемо до валидних интерпретација показатеља на тесту. (Даглас 2000: 282)

Ипак, и поред тога што предзнање о одређеној теми чини сегмент комуникативне језичке способности на језику струке, међу истраживачима не постоји сагласност о томе да ли оно треба да буде укључено у конструкт приликом оцењивања (Милановић 2019: 19). Као основни разлог за овакву недоумицу наводи се да оцењивање предзнања може довести до грешке која представља неслагање са конструктом услед ирелевантности (енгл. *construct-irrelevant variance*). Ова грешка се односи на „степен у коме фактори који су ирелевантни за сам конструкт утичу на интерпретацију резултата на тесту” (Фулчер 2014: 47). Наиме, конструкт треба да буде одабран тако да ирелевантне варијабле на њега немају утицаја (Вир 2005: 18). Међутим, у оквиру комуникативног приступа могу се уочити различите могућности укључивања предзнања у сам конструкт. Уколико се од ученика не очекује да имају знање о истој теми, тада оно и не треба да буде део конструкта, као, на пример, у оквиру одређених академских или стручних курсева (Вигл 2002, у Милановић 2019: 19). Даглас (2000: 39) износи да је код тестирања језика струке потребно размотрити да ли језичко знање и знање о специфичној теми треба уопште раздавајати. Наводи пример да уколико се ради о групи ученика за које се зна или претпоставља да веома добро познају одговарајућу тему, није неопходно раздавати претходно поменуто знања. Међутим, ако знање о специфичном пољу или теми није уједначено, може се узети у разматрање утицај непознавања теме на опште постигнуће у оквиру посматране перформансе.

Бахман и Палмер (1996: 121-127) нуде три различите могућности када разматрају укључивање знања о одређеној теми у дефиницију конструкта:

1. дефинисати конструкт који не укључује тематско знање;
2. дефинисати конструкт тако да укључује и тематско знање и
3. дефинисати језичко знање и тематско знање као засебне конструкте.

Уколико се оцењивач одлучи да тумачењем постигнутих резултата донесе закључке о језичком знању кандидата, неће укључити предзнање у конструкт, иако перформанса неизоставно обухвата и одређено тематско знање. Овакав приступ се препоручује уколико постоји широк спектар различитих тема или у оквиру језичких курсева, када се закључци о нечијем језичком знању користе ради одређене селекције, дијагностификовања или оцењивања постигнућа ученика. Такође, препоручује се у оквиру академских, професионалних или стручних програма када закључци о језичком знању, поред осталих фактора, могу послужити и за одабир приликом запошљавања. У случају да састављач теста одлучи да у конструкт укључи само језичко знање, аутори предлажу да се ученицима понуде задаци са различитим темама као могућност избора у складу са њиховим интересовањима (Бахман и Палмер 1996: 121-123).

Друга опција се препоручује када се очекује да ученици имају релативно уједначено предзнање или, пак, приликом оцењивања перформансе на језику струке, јер се језик учи у вези са одређеним специфичним пољем. Закључци донети након добијених резултата се, такође, као и у првом случају, могу користити за селекцију, дијагностификовање или оцењивање постигнућа, као и за избор приликом запошљања (Бахман и Палмер 1996: 124).

Трећа солуција се препоручује у случају да оцењивач не може знати да ли кандидати имају релативно уједначено предзнање или поседују широк дијапазон различитих тематских знања. Такође се може користити приликом оцењивања перформансе на језику струке, за одабир, дијагностификовање или оцењивање постигнућа, или као један од фактора приликом избора за посао (Бахман и Палмер 1996: 125-126).

На основу претходно изложеног можемо уочити да не постоје јасне препоруке о томе у којим случајевима треба укључити предзнање, односно тематско знање у конструкт који се оцењује. Такође је евидентно да се ситуације и сврхе коришћења резултата добијених употребом различитих опција у вези са укључивањем тематског знања у конструкт оцењивања преклапају у све три понуђене опције. Бахман и Палмер (1996) и сами закључују да не постоји универзално решење за све ситуације. Препоручују да састављач теста истражи различита тематска подручја која ће се јавити у задацима, што може учинити уз консултације са стручњацима из одговарајућих области. Они му могу помоћи у избору тема и потребном нивоу детаља и тачности података везаних за одређену тему.

Осаливан (2012: 82) наводи да су одређени међународни тестови намењени за оцењивање на језику струке више окренути ка тестирању језика за општу намену, док су одређени задржали усредређеност на специфичан контекст језика струке. У прву групу тестова аутор убраја углавном велике, међународне системе за тестирање као што је IELTS, али и Тест енглеског као страног језика путем интернета (енгл. *Test of English as a Foreign Language Internet-based Test*, TOEFL iBT) и кембрички Пословни енглески за говорнике других језика (енгл. *English for Speakers of Other Languages, ESOL's Business English*). Другу групу чине тестови на језику струке који су махом локалног карактера и примењују се на појединим универзитетима, попут Теста енглеског језика за академске сврхе (енгл. *Test of English for Academic Purposes*, TEAP) (Осаливан 2012: 82).

Ипак, разматрајући Дагласов (2001) приступ оцењивању језика струке, Осаливан (2012: 81) објашњава да је знање везано за специфичан домен и предзнање које се односи на исти тај домен потребно оценити заједичким критеријумима формираним како у односу на језичко знање, тако и на знање које ученик има о циљном домену, које представља и специфичан контекст у коме се оцењује перформанса на језику струке. Такође, Даглас (2013: 371) се залаже за то да теоријска истраживања треба усмерити у правцу одређивања конструкта за оцењивање језика струке укључивањем предзнања које је повезано са

конкретним комуникативним контекстом. Другим речима, сматра да конструкт оцењивања треба да обухвати и језичко знање и предзнање релевантно за контекст у коме се врши оцењивање. Истраживање које је спровео Милановић (2019: 246) применом аутентичних облика оцењивања усмене продукције 150 студената Економског факултета у Крагујевцу потврђује да је пожељно укључити предзнање у конструкт оцењивања јер веома повољно утиче на исход израде самог задатка код ученика на различитим нивоима језичког знања, као и да тематско знање помаже да се задатак успешно обави, без обзира на то што ученик може имати недовољно језичко знање за његово обављање.

Испоставља се да је питање да ли треба укључити предзнање у оцењивање језичке способности на језику струке прилично комплексно и да услед тога постоје несугласице између самих истраживача. Будући да су у језику струке истраживања практичара која се ослањају на теоријска полазишта веома корисна и препоручљива како би се успоставила боља повезаност између теорије и праксе (Белчер 2006, Осаливан 2012), у овом раду ћемо претходно питање практично истражити у оквиру анкете са наставницима који предају страни језик струке. Сматрамо да ће нам, на тај начин, поред резултата које је предочио Милановић (2019), а који потичу од истраживања са студентима, резултати предложене анкете са наставницима помоћи да стекнемо свеобухватнију слику на основу праксе коју примењују наставници страног језика струке у нашем региону. С обзиром на то да је циљ дисертације формирање оптималне скале за оцењивање усмене презентације одређене теме на језику струке, скала треба да буде осмишљена тако да задовољи практичне потребе наставника за оцењивањем овакве врсте задатка. Из тог разлога, практичне активности наставника страног језика струке биће узете као релевантан податак ради доношења одлуке о посматрању предзнања у оквиру комуникативне компетенције студената на енглеском језику струке.

3.7. Конструкт комуникативне компетенције на језику струке

Прецизно одређивање конструкта, односно онога што се оцењује, веома је значајно јер обезбеђује доношење валидних закључака и њихову интерпретацију на основу добијених резултата. Даглас (2000: 36) стриктно повезује одређивање конструкта са одређивањем комуникативне компетенције на страном језику струке. Компоненте комуникативне компетенције на језику струке, које истовремено могу представљати и конструкт приликом тестирања, укључују: језичко знање, стратегијску компетенцију и предзнање које ученик има о контексту (Даглас 2000: 35).

Ипак, Даглас (2000: 36) сматра да је приликом одређивања конструкта за оцењивање комуникативне компетенције страног језика струке неопходно донети одлуку о томе који ће параметри бити узети у обзир приликом његовог дефинисања јер их је немогуће сагледати онако свеобухватно како се они испољавају и међусобно интерагују у ситуацији употребе циљнога језика или на самом тесту. Предлаже да се посебно размотри колико детаља треба укључити у дефиницију конструкта, да ли уопште треба укључити стратегијску компетенцију, затим на који начин укључити читање, писање, слушање и говор и, последње, да ли треба правити разлику између језичког знања и предзнања. Што се тиче дефинисања конструкта оцењивања, који укључује и стратегијску компетенцију, треба веома пажљиво евидентирати показатеље у говору који ће бити одраз употребе поменуте компетенције (Фулчер 2014: 31). Невелики број тестова захтева оцењивање употребе стратегија, јер је врло тешко са прецизношћу одредити да ли је, када и са којом сврхом ученик у говору употребио одређену стратегију. Коначно, Даглас (2013: 371) закључује да критеријуме за оцењивање перформансе на страном језику струке треба формирати у складу са конкретним контекстом у коме се одвија перформанса.

На основу предложеног закључујемо да је комуникативна компетенција ученика веома комплексна и свеобухватна, услед чега је готово немогуће оценити све њене аспекте у конкретном контексту. Због тога је неопходно да, за потребе оцењивања одређене перформансе, одаберемо одговарајуће карактеристике комуникативне компетенције које

уједно чине и конструкт који оцењујемо. Другим речима, будући да је комуникативна компетенција шира од самог конструкта, дефинисањем конструкта заправо правимо избор оних елемената комуникативне компетенције који су релевантни за контекст у коме се врши оцењивање.

У овој дисертацији, дефинисаћемо критеријуме који ће заправо одражавати оне елементе комуникативне компетенције на страном језику струке које треба да оценимо. Истовремено, формулисањем критеријума, одредићемо и конструкт комуникативне компетенције на језику струке. Дакле, размотрићемо особености комуникативне компетенције на страном језику струке укључујући све претходно поменуте компоненте: језичко знање, стратегијску компетенцију, тј. продуктивне стратегије и предзнање које студенти имају о специфичном контексту. Одређивање конструкта биће везано за критеријуме укључене у скалу за оцењивање усмене презентације као продуктивне говорне активности.

4. ЗАДАТАК УСМЕНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ НА ЈЕЗИКУ СТРУКЕ

У овом поглављу ћемо најпре објаснити појам и дати дефиницију задатка, а затим и задатка усмене презентације, јер ће нам она послужити за операционализацију конструкта који желимо да оценимо. Усмена презентација представља продуктивну говорну активност, па ћемо такође дефинисати и објаснити говор као једну од истакнутих карактеристика усмене презентације.

4.1. Задатак: дефиниција и структура

Задатак је „активност која има нејезичку сврху или циљ са јасним исходом, при чему се користе све четири вештине или нека од њих, како би се пренело значење на начин на који се језик употребљава у реалном животу” (Шехаде 2005: 18-19). Дефиниција према ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 157) такође објашњава задатак као сврсисходну активност која има јасно дефинисан циљ и исход, а одвија се уз помоћ одговарајућих стратегија ради активирања компетенција потребних за извршење задатка.

Задатак заузима централно место у оквиру приступа подучавању заснованог на задацима (енгл. *Task-based Language Teaching*, ТВЛТ, у наставку текста ТБЛТ), који почива на основама комуникативног приступа (в. Литлвуд 2004, Нунан 2013, Вучо и Манић 2016). Процес усвајања језика кроз смисаоне активности и задатке, при чему се придаје значај и значењу језика, али и језичким формама и структурама, представља главну одлику ТБЛТ-ја (Физ 1998: 17). Да би ученици усвојили страни језик потребно је креирати три неопходна услова налик оним који постоје у реалном окружењу (Вилис 1996: 11). Наиме, ученике треба изложити реалном писаном или усменом језику, затим омогућити услове за његову употребу и, коначно, мотивисати их да употребљавају језик. Како даље износи Вилис (1996: 11), пожељно је такође омогућити и услов да се ученици усредсреде на језичке форме у задатку, односно изложеност одговарајућој језичкој инструкцији. Вилис (1996) износи модел структуре задатка који задовољава све претходно поменуте услове потребне за усвајање језика ради успешне комуникације. Задатком су обухваћене три основне фазе: предзадатак, циклус задатка (задатак, планирање и извештај) и усредсређеност на језик (анализа и вежбање) (Вилис 1996: 38).

Прва фаза, предзадатак, уводи ученике у циклус задатка (Шехаде 2005: 26). Ученици се упознају са темом, односно, добијају одређено предзнање о самом задатку који их очекује. Наставник креира активности којима ће ученицима скренути пажњу на значајне речи и изразе, проверава да ли су ученици разумели шта се од њих очекује, док се они самостално или уз помоћ наставника припремају за рад на самом задатку.

Након тога, следи циклус задатка (Шехаде 2005: 26-27), када су активности у задатку усмерене ка значењу и флуентној употреби језика. Ученици раде задатак у пару или у групама. За то време, наставник обилази групе и надгледа процес израде (Вилис 1996: 11). Пошто су радили у оквиру својих група, када заврше израду задатка, ученици се у току фазе планирања припремају да известе остале групе о сазнањима и решењима до којих су дошли и увежбавају одговоре које ће дати пред осталим ученицима. Наставник може да помогне у организацији, пружи подршку или додатна објашњења у вези са језиком и др. (Вилис 1996: 52). Шехаде (2005: 27) додаје да ученици, планирајући и припремајући се за фазу извештаја, вероватно употребљавају комплексније изразе и језичке форме, чиме се поред флуентности, развија и тачност и комплексност језика. Скијан (2003: 10) сматра да је необично то што се фаза планирања не налази испред фазе израде задатка, већ након њега, јер је реалније да ученици уоче своје језичке и комуникационе ресурсе пре израде самог задатка. Међутим, износи да то што планирање претходи извештавању утиче да сама фаза извештаја која следи буде доста комплексније и потпуније урађена него сам задатак. Последњу фазу у оквиру циклуса задатка чини извештај, када ученици представљају одговоре пред осталим групама (Вилис 1996: 53).

Наставник организује излагања, пружа повратну информацију о одговорима и различитим аспектима употребљених језичких форми или садржине и др.

Коначну фазу представља усредсређеност на језик са процесима анализе и увежбавања језичких форми у оквиру претходних активности, када наставник усмерава пажњу ученика на корисне речи, изразе, граматичке структуре које се касније увежбавају (Вилис 1996: 101) или је, пак, ученицима препуштено да сами примете структуре којима ће посветити више пажње (Скијан 2003: 10). Вилис и Вилис (2013: 25) истичу да је усредсређеност на форму битна фаза будући да долази након што су ученици већ имали прилике да употребе одређене језичке форме, па је тако створен и контекст који ће им помоћи да их боље разумеју. Како даље износе аутори, активности у току ове фазе подстичу мотивацију јер ученици желе да знају у којој мери су успели да савладају одређене структуре и на шта треба да усмере додатну пажњу.

Модел задатка представљен у Вилис (1996) анализиран је или примењен у различитим истраживањима у вези са ТБЛТ приступом (в. нпр. Санџес 2004, Скијан 2003, Едвардс и Вилис 2005, Вилис и Вилис 2013, Вучо и Манић 2016, Петровић 2017).

У наредним сегментима истраживања анализираћемо типове и особености задатака, а посебно задатка усмене презентације да бисмо схватили на који начин се она уклапа у претходно објашњени модел комуникативног задатка.

4.2. Типови, варијабле и димензије задатака

Да би се наставницима омогућио прецизан и оптималан избор задатака, потребно је размотрити поделе задатака према типу, варијаблама и димензијама (Шехаде 2005).

Педагошки (енгл. *pedagogical tasks*) и реалистични задаци (енгл. *real-world, target tasks*) чине два основна типа задатака према Нунану (1989, 2013). Педагошки задаци представљају активности намењене усвајању страног језика у контексту учионице (Нунан 2013: 131). Реалистични задаци, пак, представљају широк репертоар активности у којима ученици могу учествовати у стварном животу. Они могу послужити и као база за креирање педагошких задатака. Како даље излаже Нунан (2013), као и реалистични задаци, и педагошки задаци треба да имају нејезички исход док ученици користе различита језичка средства за њихово извршење. Стога уочавамо одређени степен сличности између два поменути типа задатака. Што је сличност већа, и аутентичност педагошког задатка је већа (Нунан 2013: 134). Ово такође важи и за задатке који се оцењују (Бахман и Пламер 1996), чиме се повећава њихова ситуациона аутентичност и могућност доношења ваљаних закључака о компетенцијама ученика да одговори и на захтеве одређеног циљног задатка (в. 2.3.7.).

Поред аутентичности задатка, Нунан (2013: 135) износи и да је подједнако значајна аутентичност текстова, било говорних или писаних, а који се користе као инпут у оквиру ТБЛТ-ја. Такви материјали треба да буду снимљени или писани како би послужили развоју комуникације између ученика, а не искључиво у наставне сврхе. Дурбаба (2006: 18) износи да је у периоду настанка комуникативних метода аутентичност текстова била у фокусу истраживања, те да закључци наводе на став да аутентични текстови, тј. текстови који немају примарно дидактичку сврху, подстичу креативност и жељу за комуникацијом између ученика. Међутим, ауторка закључује да различита истраживања иду у прилог текстовима који, без обзира на то да ли су аутентични или неаутентични, код ученика стварају подлогу за развој критичког мишљења које ће користити приликом изношења ставова и претпоставки када комуницирају на страном језику.

Задаци се такође могу разликовати према нивоу комплексности (енгл. *task complexity*), што подразумева да један задатак може обухватити већи број активности, односно подзадатака, у односу на онај који се може састојати од једне активности, те је аутоматски мање комплексан (Санџес 2004: 55). Комплексност задатка се код Робинсона (2007: 6) јавља као скуп фактора на основу којих се може извршити таксономија задатака, а зависи од захтева самог задатка, нпр. да ли се њиме тражи да ученици размене посетнице или да воде пословни састанак. Поред групе фактора који утичу на комплексност, Робинсон (2007: 6) наводи и

тежину задатка (енгл. *task difficulty*) која подразумева способност ученика да га уради. Успешност перформансе, између осталог, зависи од међусобне интеракције између комплексности и тежине задатка.

ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001: 159) такође наглашава да успешност перформансе зависи од карактеристика и компетенција самог ученика и одговарајућих карактеристика задатка. Тачније, перформанса се одвија када ученик на основу инструкција, циљева, услова или ограничавајућих фактора предвиђених задатком активира одговарајуће стратегије, било опште или комуникативне. Оне му помажу да прилагоди карактеристике задатка сопственим језичким и нејезичким ресурсима, одговарајућем стилу учења и ученој сврси задатка. Због свега претходног, тешко је прецизно предвидети тежину задатка за сваког ученика, па се саветује флексибилност у осмишљавању задатака и њиховој примени (Савет Европе 2001: 160). Како би се постигла ширина у креирању одговарајућих задатака, ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001: 160-165) пружа увид у карактеристике ученика и задатака. Карактеристике везане за ученике обухватају когнитивне, афективне и лингвистичке факторе који утичу на постигнуће.

Когнитивни фактори се односе на: 1) упознатост ученика са захтевима који су предвиђени задатком (нпр. врста задатка и операције које треба извршити, тема, тип текста, предзнање, социокултурно знање), 2) вештине неопходне за решавање задатка (организација и сарадничке вештине, истраживање, планирање, праћење, активирање стратегија за компензацију) и 3) способност ученика да коначно одговори на основу активирања и употребе претходно поменутих ресурса (Савет Европе 2001: 160-161). Можемо закључити да когнитивни фактори помажу ученику да самостално регулише начин на који ће „прићи” задатку и како ће се „изборити” са захтевима који су пред њим. Јовановић (2013: 192) износи да је за повећање мотивације и побољшање успеха ученика веома значајан моменат када ученик преузима одговорност, не само за сопствени процес учења, већ и за успешан или неуспешан исход сопственог рада и труда.

Афективни фактори подразумевају позитивну слику о себи, укљученост и мотивацију за израду задатка, физичко и емоционално стање ученика у тренутку када решава задатак и његов став, нарочито према интеркултурним вредностима (Савет Европе 2001: 161). Истраживање које је Петровић (2019) спровела са студентима у високошколској установи у Чачку, показало је да су практичне потребе ученика за учењем пословног енглеског, који пружа могућности за запослење у земљама циљнога језика и познавање особености циљне културе, преовлађујући фактори за развој афективне компоненте интеркултурне компетенције студената.

Коначно, лингвистички фактори представљају неопходне језичке ресурсе које ће ученик употребити како би решио задатак. За сваког ученика задатак може бити лакши или тежи у зависности од преовлађујућих фактора приликом израде. Наиме, како је назначено у ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 162), код одређеног задатка когнитивни захтеви могу бити знатно већи у односу на лингвистичке и обрнуто.

Услови и ограничавајући фактори у задатку посебно су дати за активности интеракције и продукције, а посебно за рецептивне активности (Савет Европе 2001: 162-165). Да бисмо успешно извршили продуктивне и интерактивне активности битно је да задатак садржи довољан број контекстуалних и језичких фактора јер се на тај начин умањује његова тежина (Савет Европе 2001: 162-164). Даље, на успешност перформансе утиче и време које ученик има за припрему и израду активности, затим циљеви и параметри који су задатком предвиђени и физички услови у којима се одвија израда задатка. Карактеристике ученика такође представљају значајан ресурс који доприноси успешној перформанси у оквиру израде продуктивних или интерактивних активности. Према ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 164), у поменуте карактеристике убрајамо сарадњу између ученика, брзину, јасноћу говора саговорника, да ли су саговорници међусобно видљиви или разговарају телефоном, упознатост саговорника са темом разговора и др.

4.3. Задаци и активности говорне продукције

Луома (2004: 47- 48) наводи поделу говорних задатака на отворене (енгл. *open-ended*) и структурисане задатке (енгл. *structured*). Ауторка износи да су структурисани говорни задаци налик тестовима вишеструког избора јер је број одговора ограничен, па се у овим активностима могу наћи читање наглас, понављање реченица, питања и одговори и др. Са друге стране, отворени задаци захтевају од ученика да нешто уради како би показао своје језичке способности (Луома 2004: 48). У овај тип задатка убраја дескрипције, наративе, инструкције, поређења, објашњења, оправдања, предвиђања и доношење одлука. Оба типа садрже инструкције које усмеравају говорну активност, али је код отворених задатака могућност давања различитих одговора знатно већа него код структурисаних. Отворени задаци могу бити сасвим кратки, када укључују исказивање неке од језичких функција, па до сасвим дугих, као што су презентације, када је и могућност избора за давање различитих одговора већа.

Према ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 58, 73), усмене активности могу се поделити у две групе: активности говорне продукције и активности интерактивног деловања у говору. Корисници језика изводе активности усмене продукције, односно активности говорне продукције (енгл. *oral production/ speaking activities*) када се, продукујући одређени усмени текст, обраћају слушаоцима, тј. публици (Савет Европе 2001: 58). Такве активности обухватају: преношење информација или упутстава у виду јавног обраћања, говоре на јавним окупљањима, универзитетска предавања, спортске коментаре, продајне презентације и сл. Такође, у ову групу активности убрајају се и читање наглас, говор уз помоћ бележака, подсетника, дијаграма или табела приказаних уз помоћ аудиовизуелних помагала, затим представљање увежбане улоге, певање и др.

Корисник језика учествује у активностима интерактивног деловања у говору (енгл. *spoken interaction activities*) када наизменично преузима улоге говорника, односно слушаоца у сарадњи са једним или више саговорника (Савет Европе 2001: 73). Циљ оваквих активности састоји се у томе да саговорници усаглашавањем мишљења, на основу кооперативног принципа, заједнички изграде разговорни дискурс. Ове активности обухватају кооперацију и интеракцију, а реализују се у оквиру текућих размена информација, уобичајених разговора, неформалних или формалних дискусија, дебата, интервјуа, преговора и др.

4.3.1. Говор на страном језику

Ученици енглеског као другог или страног језика углавном сматрају да је развој говорне способности од примарног значаја за њихово знање језика (Ричардс 2008: 19). Због тога целокупни успех у учењу страног језика често вреднују на основу сопствене процене у вези са тим колико су успешни у усменој комуникацији.

Говор је „вербална употреба језика ради комуникације са другима” (Фулчер 2014: 23). Ако посматрамо страни језик, можемо рећи да говор има веома важну улогу у развоју комуникативне компетенције (Мартинес Флор, Усо Хуан и Алкон Солер 2006). Говор представља продуктивну језичку активност, јер говорник „продукује усмени текст који публика прима” (Савет Европе 2001: 57-58). Како би се остварио, потребно је учешће когнитивних, лингвистичких и фонетских знања јер се говор одвија кроз процесе планирања и организовања поруке, формулисања језичког исказа и, најзад, изговарања одговарајућег исказа (Савет Европе 2001: 90). Говор подразумева и развој различитих компетенција, попут богаћења речника, усавршавања граматичких знања, писања, па је и из овог разлога значајно радити на унапређивању говорне продукције (Лионг и Амади 2017: 35). Схватимо, дакле, да је усмена продукција од велике важности, не само за успешну комуникацију на страном језику, већ и за поимање које ученик има о сопственом постигнућу, односно за самоевалуацију.

Карактеристике природног говора су: изговор, граматика, употреба специфичних и генеричких речи, устаљених језичких фраза, филера и пауза, омашки и грешки у избору речи,

мешање гласова и др. (Луома 2004). У наредним сегментима објаснићемо главне карактеристике говора.

4.3.1.1. Изговор

Изговор (енгл. *pronunciation*) је један од основних елемената говора. Луома (2004: 11) разликује следеће особености: изговор индивидуалних гласова, тон, јачину, брзину, паузе у говору, нагласак и интонацију. Пошто је једним критеријумом за оцењивање готово немогуће покрити све поменуте карактеристике, наглашава да је неопходно одредити сврху оцењивања, а затим изабрати оне аспекте који ће бити оцењени у датом контексту.

Нетачан изговор речи ретко доводи до погрешног разумевања и неадекватне комуникације (Фулчер 2014: 25). Због тога је, приликом креирања теста, неопходно одлучити да ли тестирати изговор на нивоу речи. Фулчер (2014) сматра да одлука свакако зависи од сврхе тестирања, али да је за већину ученика довољно тестирати општу разумљивост. У том смислу, када разматра критеријуме за оцењивање, Луома (2004: 11) нуди следеће могућности:

- прецизност и звучност (енгл. *accuracy and sound of speech*): нагласак на оцењивању састоји се у оцењивању прецизности у изговору појединачних гласова, што омогућава детаљнију повратну информацију;
- природност изговора (енгл. *naturalness of pronunciation*): обухвата тачност и ефективност комуникације;
- интеракциона ефикасност (енгл. *interactional efficiency*): односи се на разумљивост говора, а обухвата брзину, интонацију, нагласак и ритам, што у конкретној ситуацији може бити битније него тачност појединачних гласова;
- експресивност, тј. изражајност говора (енгл. *expressiveness*): односи се на општи квалитет говора, тј. говорникову брзину, паузе, варијације у тону и јачини. Ова особеност се сматра једним од битних квалитета када су у питању задаци који захтевају говор по улогама или причање неке приче, када је живост у говору и изражавању од значаја за општи утисак о перформанси.

Интеракциона ефикасност и изражајност говора биће посебно узети у обзир приликом формирања критеријума за оцењивање усмене презентације у овој дисертацији.

4.3.1.2. Флуентност

Бојовић (2013: 24) закључује да флуентност (енгл. *fluency*) подразумева течан изговор гласова одговарајућом интонацијом и нагласком, повезивање речи и израза у оквиру исказа и способност учешћа у разговору путем формирања кохерентних исказа и одговора.

Флуентност је повезана са степеном аутоматизма по коме се одвија комуникација (Фулчер 2014: 24, 30). Што је већи степен аутоматизма, то комуникација захтева мање свесне пажње. Аутоматизам је повезан са особеностима говорне ситуације, као што су, према мишљењу поменуте ауторке: сложеност поруке коју говорник преноси, упознатост са темом разговора, прецизност коју намеће ситуација и брзина којом се одвија комуникација, а која даље зависи од лексичког дијапазона говорника, употребе устаљених фраза и језичких структура, као и праћења утисака које комуникација оставља на саговорника. Када говор постаје приметно аутоматизован, тада можемо рећи да је и течан. На пример, у ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 129), формирана је скала флуентности, где се под највишим нивоом подразумева да се говорник изражава опширно и без оклевања или напора. Паузе у говору користи како би пронашао праве речи да изрази своја размишљања, илуструје пример или пружи одговарајуће објашњење. Насупрот томе, под најнижим степеном течности у говору подразумева се да говорник уме да употреби кратке исказе са доста пауза које му помажу да пронађе одговарајуће изразе, да изговори мање познате речи или пак да коригује комуникацију. Ипак, флуентност је карактеристика коју је веома тешко оценити. Као илустрацију претходне изјаве, Фулчер (2014) износи пример прављења паузе у говору, као једног од маркера течности у

говору. Наиме, пауза у говору може значити да код ученика аутоматизам још увек није развијен у довољној мери да би се његов говор могао означити као течан. Са друге стране, паузе праве и веома компетентни говорници када размишљају и планирају шта ће рећи следеће.

Планирани говор такође укључује и виши ниво формалности у односу на непланиране говорне ситуације. Сходно томе, Ричардс (2008: 21) сматра да је начин говора битна одлика говорне интеракције. Наиме, начин говора одражава старост, род, пол, друштвене улоге саговорника које могу утицати на начин изражавања, било да су говорници са једнаким или различитим друштвеним улогама. Фулчер (2014) је сагласна да се формирање друштвених односа у говору дешава на основу избора нивоа формалности које говорник прави приликом обраћања, прекидања саговорника и др.

Што се употребе речи тиче, Луома (2004: 16-20) наводи употребу генеричких речи, устаљених језичких фраза, дискурсне маркере попут оклевања или филера, грешки и омашки у говору, као особености које одликују природни говорни процес. Ричардс (2008: 20) сматра да је коришћење устаљених језичких фраза одлика која карактерише матерње говорнике једног језика, те да их треба укључити у инструкцију приликом подучавања страног језика.

Због тога ћемо размотрити коришћење устаљених језичких фраза приликом формирања критеријума за оцењивање презентација студената. Ту посебно мислимо на најављивање теме, упознавање публике са излагачима, сумирање и закључивање.

4.3.1.3. Граматика у говору

Граматика страног језика је димензија на основу које је релативно лако оценити нечије знање језика, али је приликом оцењивања говора важно имати у виду да се граматичке јединице у говору разликују у односу на оне у писању (Луома 2004). Ова разлика постала је битна и за сам процес подучавања јер је неопходно ученицима предочити карактеристике које су препознатљиве за говорни језик, попут синтаксичких особености везаних за учесталију употребу глаголских фраза у односу на именске, чешћу употребу активних реченица, заменица и везника и др. (Пакула 2019: 121-122).

Граматика говорног језика одликује се, као и сам говор, кратким клаузама или фразама које су изговорене кохерентном интонацијом, употребом везника или пауза у говору, како би порука била разумљива за слушаоца (Луома 2004: 12). Ово се односи на разговор у реалном времену у конкретной непланираној ситуацији. На пример, тематизација (енгл. *topicalization*), која укључује истицање теме разговора на почетку реченице и наглашени завршетак (енгл. *tail*), који сумира тему са почетка разговора, више се користе у неформалном, непланираном говору. Међутим, како даље износи Луома (2004: 13), може се догодити да се од говорника захтевају комплексније реченице, као у случају предавања, презентација, научних дискусија и др. Овакве ситуације представљају планиране активности говорне продукције, када је утицај писаног језика приметан, чак и повољно вреднован, јер захтева припрему и употребу унапред припремљених информативних чињеница приликом излагања.

Тачност (енгл. *accuracy*) у говору односи се на прецизност и тачност употребе граматичких правила у току говора (Фулчер 2014: 26). Уобичајена ситуација приликом учења страног језика подразумева да се ученик труди да произведе прецизне и граматички тачне реченице, али обично на уштрп течности у говору, и обрнуто. Због тога се течност и тачност обично посматрају као крајњи домети, где се на једном крају налази граматички тачан и прецизан говор са пуно маркера који показују да говор није течан, попут спорог говора, оклевања итд. На другом крају, опет, налази се крајње течан говор, али препун граматичких грешака. Стога, Фулчер (2014: 27-30) разликује граматичке грешке које се сматрају озбиљним, тј. онима које ометају комуникацију, и мање озбиљним, тј. онима које не ометају комуникацију, а које је потребно детаљно размотрити приликом креирања система за бодовање приликом оцењивања. Наиме, ауторка износи да се грешке приликом употребе времена и предлога у енглеском језику сматрају мање озбиљним, јер саговорник свакако

разуме поруку говорника. Међутим, грешке које у енглеском утичу на неразумевање, укључују погрешан ред речи у реченици и изостављање субјекта, као и нетачну употребу заменица и релативних заменица. Она, опет, наглашава да последње поменуто може значити да ученик ипак напредује, јер употреба релативних заменица показује виши ниво знања језика. Услед тога, сматра да је потребно веома пажљиво утврдити које ће грешке утицати на оцењивање. Стога је, у овом раду, неопходно размотрити граматичку тачност језика у оквиру критеријума за оцењивање усмене продукције.

4.4. Задатак усмене презентације: дефиниција и структура

На основу карактеристика говора, говорних задатака и активности говорне продукције приказаних у претходним одељцима, можемо закључити да презентација представља задатак отвореног типа који укључује велику ширину у погледу усмених одговора које говорник продукује. Презентација такође представља активност говорне продукције која неизоставно укључује обраћање публици. Ово показује и Ричардс (2008: 27) који, као активности усменог излагања пред публиком, разликује презентације у учионици, јавна саопштења и обраћања. Половина и Динић (2014: 410) се слажу са становиштем да је сама презентација усмено излагање, али напомињу да излагању претходи рецептивна активност читања, продуктивна активност писања, понекад и превођење као медијација, док се након презентације одвија комуникација са публиком која је у основи интерактивна.

Да би одговорили на захтеве које носи задатак презентације, студенти који излажу постепено изграђују потребна знања и различите стратегије (Морита 2000: 294). Половина и Динић (2014: 410) описују процес израде задатка презентације. Ученици најпре прикупљају податке ослањајући се на одговарајуће изворе. Потом следи веома битна фаза промишљања и процене на основу које ученици одабирају информације које су од значаја за њихову тему презентације. Након тога, ученици креирају презентацију и увежбавају излагање припремљеног материјала. Следи конкретно излагање, а затим и евалуација или самоевалуација излагања. Ово показују и конкретни примери припреме за извођење презентација.

Први пример приказује Морита (2000: 295). Припрема за извођење презентације у овом истраживању се одвија у неколико корака. Студенти најпре бирају тему и текстове, према сопственом интересовању, које ће даље користити како би оформили садржај презентације. Следећи корак представља приступ обради самог текста. Студенти користе различите стратегије: читање, анализу, планирање за презентацију, консултовање са инструктором или са својом подршком, траже додатне информације о текстовима које су изабрали. Након тога, следи подзадатак у оквиру кога треба одабрати начин на који ће се тема представити публици: креирање презентација на пројектору, осмишљавање скица, шема и приказа који ће се користити. Студенти могу да бирају да ли ће увежбавати презентацију или ће прескочити овај подзадатак. Прошавши кроз све наведене кораке, студенти приступају презентовању својих тема.

На другом примеру онлајн припреме коју су креирале ауторке Хил и Стори (2003: 373-375), са видео пројекцијама и упутствима за извођење презентација, може се уочити комплексност захтева које овај задатак ставља пред студенте. Наиме, ауторке износе да је веома значајно да студенти прво одаберу тему на коју ће излагати, затим да је добро науче и да приликом излагања изнесу кључне информације, што ће утицати на динамичност и ефикасност презентације. Приликом планирања задатка уче како да истакну јасан циљ у складу са публиком, наглашавајући значај поштовања временског оквира. Такође, скреће им се пажња на корисне речи и изразе, предност коришћења прича и анегдота, примене видео помагала. Следи вежбање пред саму презентацију и излагање.

Према претходном прегледу релевантних истраживања учожавамо да је задатак усмене презентације веома актуелан јер је погодан за припрему и извођење како у контексту учионице, тако и у онлајн окружењу. Што се тиче структуре презентације, закључујемо да се

она састоји од неколико подзadataка који имају свој редослед и надовезују се један на други. Оваква структурисаност важна је за крајњи исход презентације. Кад ученици у оквиру припреме изврше активности према одговарајућем редоследу пре саме презентације, свакако ће стећи одређени ниво сигурности и самопоуздања. Такође можемо уочити да се ученик налази у средишту процеса учења, да самостално или у групи доноси одлуке о избору одговарајуће теме, избора аудиовизуелних и других помагала које ће користити у својој презентацији. Колаборативне активности се свакако одвијају приликом интеракције са публиком, било да је у питању невербална комуникација или одговарање на питања публике или сарадња са осталим члановима групе. У фази припреме задатка наставник се налази у улози инструктора који обезбеђује неопходну подршку и препоручује след активности.

Према приказаним особеностима и фазама задатка презентације можемо закључити да су услови налик на реално окружење за учење и употребу језика које предлаже Вилис (1996) (в. 4.1.) испуњени када је у питању задатак усмене презентације. Ученици се најпре сусрећу са писаним или усменим текстовима које су сами одабрали ради припреме презентације. Затим, у оквиру припрема за извршење задатка, они користе језик са којим су се сусрели у оквиру изабраног материјала. У овој фази обраћају пажњу на језичке структуре, речи и изразе које ће користити приликом излагања. Ученици су мотивисани да употребљавају и увежбавају језик јер ће пред осталим ученицима (публиком) излагати припремљене теме. Такође, употреба језика присутна је и у фази саме презентације. Приликом излагања, ученици испуњавају задатак који нема језичку сврху, али употребљавају језик како би информисали публику, пренели знање и своје критичко мишљење о одабраној теми, изнели одговарајуће закључке или комуницирали са публиком.

4.5. Задатак усмене презентације: карактеристике и вредновање

У овом сегменту размотрићемо карактеристике на основу којих се може извршити вредновање усмених презентација, а које према теоријским и емпиријским истраживањима доприносе успешном усменом излагању. Након тога ћемо поменути значај које самооцењивање и вршњачко оцењивање могу имати на успешан исход усмене презентације.

Усмене презентације се често примењују као задаци за оцењивање на терцијарном нивоу образовања (Џирард, Пинар и Треп 2011: 77, Олви и Сиду 2013: 98). Презентација представља захтеван задатак који припрема студенте за будуће пословно окружење. Због тога је важно да њеном израдом студенти стекну самопоуздање и вештине усменог излагања које ће употребљавати и након завршеног формалног образовања (Олви и Сиду 2013: 98-99). Задатак презентације може да подстакне развој комуникативних вештина не само код ученика који у њима учествују, већ и код ученика који се налазе у публици (Џирард и др. 2011: 77-78). Наиме, док слушају презентације, они могу да запамте најважније информације, науче о самом садржају који се презентује и додају на динамици излагања.

Према Ричардсу (2008: 28), значајне су следеће карактеристике активности усменог излагања: 1) усредсређеност на поруку и публику, 2) остављање позитивног утиска на публику и стална укљученост публике, 3) предвидива организација и редослед, 4) употреба одговарајућих увода и закључака, 5) језик који је више налик на писани и често у форми монолога, 6) коришћење одговарајућег формата, 7) употреба тачног изговора и граматике и 8) коришћење одговарајућег вокабулара (Ричардс 2008: 28). На основу прегледа карактеристика усменог излагања, којима припада и презентација у учионици, јасно уочавамо да се оне односе на три битна аспекта, тј. на квалитет обраћања и интеракције са публиком, структуру и редослед излагања и језичке карактеристике самог говора. Отоши и Хефернен (2008: 65) у истраживању ставова свршених студената једног универзитета у Јапану такође показују да се квалитет интеракције са публиком и језички параметри који обухватају исправност језика, јасноћу говора и квалитет гласа издвајају се као битне карактеристике успешне презентације.

У истраживању спроведеном са универзитетским студентима који су изводили академске усмене презентације (енгл. *Academic Oral Presentation, EAP*), Морита (2000) долази

до сличних закључака као и претходни аутори, износећи да је квалитет комуникације излагача са публиком битна одлика усменог излагања, али додаје да је та интеракција блиско повезана и са рефлексijом студената. Наиме, задатак усмене презентације је врло комплексан са когнитивног и социolingвистичког становишта. Когнитивна комплексност огледа се у томе што студенти презентацијом исказују сопствено критичко мишљење, ставове и уверења о теми коју образлажу (Морита 2000: 289). У тесној вези са овим налази се и социolingвистички аспект који се односи на укључивање публике, јер излагач управо исказивањем својих ставова може да привуче пажњу публике трудећи се, уз то, да пренесе сопствени ентузијазам и да буде уверљив и интересантан. Такође, интеракција између излагача, публике или испитивача представља динамичан процес који се изграђује (Морита 2000: 291-292). Поред наведеног, Морита (2000: 302) закључује и да прецизан сажетак, релевантни извори и поштовање временског оквира такође представљају значајне параметре који доприносе успешном излагању.

Насупрот томе, постоје и истраживања која показују да код студента преовлађује мишљење да је за успешну презентацију неопходно само добро познавање страног језика (Хил и Стори 2003: 372). Међутим, на примеру презентације матерњих говорника може се закључити да постоје и други веома значајни фактори. Наиме, добра организација, говор тела и коришћење визуелних помагала имају велики удео у крајњем постигнућу. Ово показује Морита (2000) упоређивањем исхода усмене презентације две групе студената које се разликују по томе што једној групи припадају матерњи говорници енглеског језика, док другој припадају говорници којима је енглески страни језик. Резултати су показали да матерњи говорници чак сматрају да су презентације нематерњих говорника биле у неким сегментима успешније. Као разлог за то Морита (2000: 298, 300) наводи да су се нематерњи говорници детаљније припремали јер нису били сигурни да ли је њихова флуентност на одговарајућем нивоу, те су имали утисак да им недостају језички ресурси како би изразили своје мишљење. Самим тим, користили су стратегије припреме концизних белешки или подсетника како би смањили нервозу. Уложили су више времена у увежбавање презентације у односу на матерње говорнике. Приликом презентовања, користили су стратегије сарадње са публиком, приказивања слајдова на пројектору или помоћ публике.

Код Алисе и Алкубануа (2010) наилазимо на опширнији и потпунији преглед критеријума за вредновање усмених презентација који су систематизовани у одговарајуће категорије према сличности параметара на које се односе. Према овој подели, главне категорије обухватају: 1) излагање и уверљивост, 2) садржај и организацију, 3) језик и 4) аудиовизуелна помагала (Алиса и Алкубану 2010: 245). Параметри који се односе на излагање и уверљивост обухватају јачину гласа, контакт погледом, ефикасну невербалну комуникацију (гестикулација, држање тела, мимика и др), природно излагање (за разлику од меморисаног излагања или читања), брзину говора и поштовање временског оквира. Садржај и организација обухватају устаљене речи и изразе који се користе приликом најављивања наслова, увођења у тему, јасно изношење главних тачака, њихов развој и објашњење, преглед најзначајнијег и доношење закључака, коришћење устаљених фраза за захваљивање на пажњи и позив публици да постави питања. Затим следе параметри везани за језичко знање који укључују граматику, реченичне структуре и спелинг, употребу адекватног вокабулара у односу на публику, изговор, флуентност, кохерентност, кохезивност и интонацију. Коначно, следи употреба аудиовизуелних помагала који додатно разјашњавају тему и помажу ефикасност излагања (Алиса и Алкубану 2010: 245).

Поред критеријума које различити аутори сматрају релевантним за вредновање исхода усмених презентација, значајан фактор за успешност излагања представља и самооцењивање и вршњачко оцењивање. Наиме, истраживања показују да су студенти истакли позитиван утицај повратне информације и вршњачке евалуације на крајњи исход перформансе (Хил и Стори 2003: 371). Вршњачко оцењивање и самооцењивање презентација у високом школству омогућава студентима да усмеравају сопствени процес учења и развијају аутономију, због чега треба створити услове за спровођење поменутих активности (Олви и Сиду 2013: 100). Цирард

и др. (2011: 77) се слажу да је вршњачко оцењивање веома користан вид ангажовања ученика, а знања која ученици стекну овим путем могу користити и за припрему презентација будући да познавање критеријума за оцењивање пре израде самог задатка повољно утиче на припрему за излагање (Отоши и Хефернен 2008: 75).

4.6. Задатак усмене презентације и конструкт комуникативне компетенције на језику стурке

Узимајући у обзир све претходно поменуте особености усмене презентације и параметара говора образложених у оквиру овог поглавља, можемо закључити да презентација представља планирану продуктивну језичку активност која укључује и нејезичке параметре. Показали смо да презентација одређене теме јесте задатак који се уклапа у приступ познат као учење кроз задатке (Вилис 1996, Едвардс и Вилис 2005). Такође, усмена презентација поред језичког знања, подразумева и одређено понашање. Стога се оцењивање усмене перформансе у оквиру овог задатка не може извршити као класично тестирање, па се може рећи да оцењивање усмене презентације има одлике алтернативног, тј. аутентичног оцењивања (в. 2.3.7.).

Приликом оцењивања перформансе у оквиру задатка презентације потребно је сагледати комплексан и веома динамичан однос који постоји између језичких и нејезичких параметара. Наиме, језички параметри говора који битно одликују задатак презентације су: изговор, флуентност, граматика у говору и тачност. Што се изговора тиче, приметимо да тачност у изговору појединачних речи у овом задатку нема великог утицаја на његов крајњи исход. Међутим, интеракциона ефикасност и експресивност у говору директно су повезани са нејезичким факторима чији се допринос огледа у општем утиску који излагач оставља на публику, што подстиче динамичност и ефективност самог излагања. Такође, приликом оцењивања, треба узети у обзир флуентност, јер је она показатељ степена аутоматизованости језика, што показује у којој мери је излагач успео да научи изабрану тему. Избор вокабулара и познавање кључних појмова везаних за одабрану тему су веома битни за успешан исход усмене презентације. Употреба устаљених језичких израза који се користе за најављивање излагача и теме, затим за увод, разраду и закључак, доприносе да структура излагања буде организована одговарајућим редоследом. Тачност као један од аспеката граматике у говору веома је битан за јасноћу самог излагања. Ниво формалности у обраћању такође је значајан јер утиче на формирање међусобних односа између излагача, публике и, у крајњој линији, евалуатора.

На основу претходног прегледа параметара за евалуацију и оцењивање презентација можемо закључити да је језичко знање само један, веома битан аспект који доприноси успешном излагању. Сви претходно поменути аутори слажу се да су битни и други параметри који се односе и на нејезичко знање, а који помажу излагачу да заинтересује публику, остави добар утисак и да на адекватан начин пренесе знање које има о теми презентације. Веома битан сегмент представља невербална комуникација са публиком попут мимике, гестикулације или контакта погледом које излагач користи као стратегије које му помажу да провери да ли је довољно разумљив и да ли евентуално треба да коригује своје излагање у складу са понашањем и реакцијама публике. Због тога ћемо у овом истраживању испитати које критеријуме наставници страног језика струке сматрају најбитнијим за успешан исход презентације, а затим и квантитативном анализом испитати удео у којем различити критеријуми учествују у коначној оцени коју студенти добијају након својих презентација. На тај начин се очекује смањена субјективност оцењивача приликом оцењивања задатка усмене презентације.

Усмена презентација ће нам као задатак послужити за операционализацију конструкта, како бисмо на основу показатеља у оквиру перформансе оценили комуникативну компетенцију студената на енглеском језику струке. Милановић (2019) такође користи задатаке за оцењивање говора ради операционализације конструкта приликом оцењивања. Фулчер (2014:

18-19) додаје да су питања која се односе на то шта је говор, као и шта чини говорну компетенцију (енгл. *speaking ability*) такође директно повезана са дефиницијом конструкта. Процена компетенције у говору подразумева следеће кораке: објашњење самог говора и карактеристика које он укључује, а затим дефинисање конструкта на основу кога ће бити осмишљена скала за оцењивање и тест, чији ће резултати омогућити да се закључци о постигнућу могу генерализовати, тј. употребити не само у вези са датом перформансом и језичком компетенцијом која је њоме исказана у конкретној ситуацији, већ и шире (Мекеј 2007: 2). Бајгејт (2009: 2) уочава да је оцењивање одувек било повезано са владајућим приступом подучавању, па истиче да постоји велики значај у томе што савремено схватање оцењивања говора тежи одређивању особености конструкта који путем оцењивања покушавамо да операционализујемо. На тај начин, сматра аутор, сазнања из области оцењивања страних језика могу да допринесу развоју и унапређивању приступа подучавању.

Приликом оцењивања говора, треба тежити да конструкт, на основу кога развијамо одговарајућу скалу за оцењивање, буде јасан и ученицима којима је тест намењен. Мекеј (2007: 3) износи и да новија истраживања не препоручују ослањање на теорије које подржавају став да се једна, свеобухватна, дефиниција конструкта може применити у свим ситуацијама. Наиме, истраживања међусобних односа у комуникацији упућују на потребу да се истраживачи усредсреде на сложену интеракцију која се дешава у одређеној ситуацији између језичких и нејезичких знања, као и когнитивних, афективних и конативних фактора. Стога смо у овом поглављу дефинисали презентацију као задатак говорне продукције и размотрили њене карактеристике како бисмо на њиховим основама дефинисали критеријуме за оцењивање поменуте врсте перформансе, који ће уједно представљати и конструкт који оцењујемо.

5. СКАЛЕ ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ ПОСТИГНУЋА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Предмет овог рада обухвата, између осталог, анализу референтних истраживања која се односе на врсте, карактеристике и примене постојећих скала за оцењивање говорне продукције у оквиру стандардизованих тестова, односно тестова у широј употреби (енгл. *large-scale tests*), али и оних које су различити аутори истраживали и примењивали за потребе оцењивања у ужем контексту учионице, то јест, тестова у ужој употреби (енг. *small-scale tests*). На основу резултата анализе, доћи ћемо до развоја, евалуације и унапређивања скале за оцењивање презентације као једне од активности говорне продукције у конкретним условима.

5. 1. Дефиниције и класификације скала

Скала за оцењивање постигнућа ученика (енгл. *rating scale, scoring rubric, proficiency scale*) у оквиру одређене перформансе представља инструмент чија је сврха усмеравање процеса оцењивања (Норт 2003: 1). Скала за оцењивање садржи оквир са бодовима и критеријумима на основу којих се може оценити одређена перформанса (Чен 2016: 51). Скала обично садржи и нивое са дескрипторима према којима оцењивач треба да сврста перформансу кандидата на основу тога колико се она, као показатељ његових способности, уклапа у описе дескриптора на одређеном нивоу постигнућа (Ферберн и Данли 2017: 7).

Скале за оцењивање разликују се, између осталог, према намени, циљној групи која се оцењује, коришћеној терминологији, степену систематичности која се, пре свега, односи на израду параметара за оцењивање постигнућа приликом усменог излагања итд. Због тога се не препоручује креирање једне, универзалне скале која би задовољила све потребе оцењивања, већ се саветује формирање специфичне скале за конкретну употребу (Алдерсон 1991, Норт 1996 у Луома 2004: 60).

Приликом развоја циклуса оцењивања, сам креатор бира одговарајуће задатке који ће ученика подстаћи на језичку перформансу, а она ће послужити као показатељ његове комуникативне способности (Норт 2003: 1). Креирањем скале за оцењивање операционализује се оно што се њоме оцењује. Овим је концепција скале изједначена са виђењем које њен састављач има у вези са конструктом који треба оценити (Норт 2003). Другим речима, скала, као и конструкт, треба да садржи опис ученикових постигнућа (Ферберн и Данли 2017: 7). Да би одређена скала била валидна, потребно је да се ослања на одговарајућа теоријска начела, али да се приликом њеног креирања уважи и контекст у коме се она примењује (Норт 2003). Када се користи теоријска основа како би се објаснили критеријуми у оквиру скале, треба водити рачуна о томе да она буде разумљива и применљива за наставнике јер ће им то помоћи да на прави начин протумаче конструкт оцењивања (Савет Европе 2001: 21, Норт 2003: 17). Ипак, пракса показује да већина скала која је развијена за конкретне потребе одређене институције или појединачних оцењивача није довољно систематична и да не садржи детаљније описе који су потребни за њихово разумевање и примену (Норт 2003).

5. 2. Карактеристике и врсте стандардизованих скала

Постоји неколико значајних смерница које треба следити приликом креирања скале. Оне се односе на њену усмереност, затим на приступ креирању и на врсту скале у складу са одабраним приступом.

Једно од значајнијих питања у вези са креирањем скале односи се на њену усмереност, односно њену сврху и намену. Према Алдерсону (1991: 72-74), скала може бити усмерена ка конструктору (енгл. *constructor-oriented*), оцењивачу (енгл. *assessor-oriented*) или кориснику (енгл. *user-oriented*). Код скала усмерених ка конструктору тежиште је стављено на задатке на

основу којх ће ученик извршити одређену перформансу на одговарајућем нивоу постигнућа. Код скала усмерених ка оцењивачу тежиште је на самом процесу оцењивања и очекиваној перформанси ученика. Скале усмерене ка кориснику базирају се на информацији коју кандидат добија о постигнутом нивоу своје перформансе. Алдерсонову поделу прихватили су и други аутори (нпр. Норт 2003, Луома 2004, Фулчер 2014, Милановић 2019), као и ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001). Када развијамо скалу са циљем да оценимо одређену перформансу и комуникативну компетенцију у њеној основи, треба да је усмеримо ка оцењивачу (Норт 2003: 3).

Што се приступа развоју инструмената, односно скала за оцењивање перформансе тиче, истичу се генерички (енгл. *generic*) и приступ заснован на задатку (енгл. *task-based*) (Норт 2003: 63). Иако оба посматрају карактеристике перформансе, Норт (2003) приступ заснован на задацима назива још и приступом заснованим на контексту, односно, приступом заснованом на перформанси. Генерички назива још и приступом заснованим на способности. У даљем тексту користићемо називе генерички приступ и приступ заснован на перформанси за претходно објашњене приступе.

Поменути приступи разликују се по томе што се генерички ослања на одговарајући модел комуникативне компетенције која се налази у основи перформансе, па се генеричка скала базира искључиво на дефинисању карактеристика комуникативне компетенције (Норт 2003: 32). Контекст се у овом случају не узима у обзир. Са друге стране, приступ заснован на перформанси уважава контекст и често може да укључи и карактеристике задатка приликом креирања дескриптора на скали (Норт 2003: 26). Фулчер, Дејвидсон и Кемп (2011: 5) такође износе да развој скале заснован на перформанси подразумева детаљно посматрање и анализу карактеристика перформанси које се оцењују, уз уважавање контекста у коме се оне одвијају. Тиме су карактеристике перформансе уткане у сам процес креирања скале. Међутим, уважавање контекста приликом развоја скале умањује могућност генерализације закључака у неком другом контексту (Норт 2003, Фулчер и др. 2011). Норт (2003: 2) сматра да је тај проблем решен уколико се не оцењује само перформанса, већ и компетенција која се овим путем исказује.

Када разматрамо врсте скала, код већине аутора се може срести једноставна подела на аналитичке (енгл. *analytic*) и холистичке скале (енгл. *holistic*). Ово можемо приметити у класификацији и дефиницијама које нпр. износе Луома (2004) и Чен (2016). Неки оцењивачи користе и комбинације два поменута типа (Чен 2016: 50).

Холистичка скала омогућава оцењивачу да сагледа и вреднује целокупну језичку перформансу. Луома (2004: 63, 68) даље објашњава да су холистичке скале веома практичне јер оцењивачи приликом оцењивања не морају да памте велики број критеријума, што повољно утиче на брзину оцењивања. Будући да посматрају целокупну перформансу ученика, изводе једну коначну оцену. Холистичке скале су погодне и због саме природе говорних активности јер омогућавају оцењивање у реалном времену док се перформанса одвија (Ферберн и Данли 2017: 6). Свако враћање на анализу перформанси да би се коначно оцениле њене карактеристике није економично, јер захтева додатно уложено време и труд.

Са друге стране, аналитичка скала се, како јој само име говори, односи на анализу и засебно оцењивање појединачних компоненти језичке перформансе. Како сматра Луома (2004: 68), аналитичке скале омогућавају веома прецизан процес оцењивања, при коме оцењивачи обраћају пажњу на различите критеријуме дефинисане у оквиру скале и самим тим изводе комплексан закључак о томе које су јаче, а које слабије карактеристике ученичке перформансе. Оцењивање помоћу аналитичке скале омогућава различитим оцењивачима да обрате пажњу на исте критеријуме и карактеристике, док се код холистичке скале може десити да неки оцењивач обрати више пажње само на неке карактеристике (Норт 2003: 71). Аналитичке скале су погодне и за дијагностичко оцењивање ради пружања повратне информације студентима.

Аналитичке скале могу имати и одређених мањкавости. Наиме, како износи Норт (2003: 72), може се догодити да оцењивачи просто буду претрпани подацима о великом броју категорија на које треба да обрате пажњу, па дају сличне оцене за различите параметре. У

ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 21) се наглашава да број нивоа који приказују различите особености перформансе треба свести на одговарајућу меру која ће оцењивачима омогућити доношење правилних закључака. Такође, појављује се и питање да ли критеријуми у оквиру исте скале треба да имају исти удео у коначној оцени или не. У већини аналитичких скала сви критеријуми се исто вреднују (Норт 2003: 73).

Норт (2003), Фулчер (2014) и Ферберн и Данли (2017) даље износе нешто сложенију поделу у односу на устаљену поделу на аналитичке и холистичке скале. Наиме, поред холистичких и аналитичких, њихова подела обухвата и скале са једном карактеристиком (енгл. *primary-trait*) и скале са вишеструким карактеристикама (енгл. *multiple-trait*). Приликом формирања инструмента за оцењивање може се тежити скали као основној јединици, а може се искомбиновати и већи број скала, када оне чине мрежу (Норт 2003: 64). И генерички приступ и приступ заснован на перформанси могу користити и један и други вид формирања инструмента. Тако, генеричке скале обухватају холистичке и аналитичке скале, при чему холистичка представља јединствену скалу, док је аналитичка у ствари мрежа скала. Слично је и са скалама заснованим на перформанси. Оне обухватају скале са једном карактеристиком и мрежу скала, тј. скале са вишеструким карактеристикама (Норт 2003: 64). Битно је нагласити да оно што разликује скале са једном и више карактеристика у односу на холистичке и аналитичке, јесте методологија развоја скале. Наиме, методологија развоја скала са једном карактеристиком и са више њих заснива се на емпиријском истраживању које је повезано са конкретним перформансама и контекстом у којима се оне одвијају (Норт 2003: 78). Пошто се приликом формирања скале са једном карактеристиком поштује контекст, онда за сваки задатак који се оцењује треба развити и одговарајућу скалу (Фулчер 2014: 90).

Креирањем скале са вишеструким критеријумима омогућено је истовремено и дијагностичко и сумативно оцењивање (Норт 2003: 77). Када формирамо скалу са вишеструким карактеристикама, тада оцењивачи дају посебне оцене за сваку од њих (Фулчер 2014: 90). Притом се карактеристике могу односити или на особености перформансе или на конструкт који се налази у њеној основи. Могућност генерализације закључака који се доносе на основу оцењивања одређене перформансе већа је уколико се скала веже за конструкт, јер се тада закључци могу применити и код оцењивања неких других врста задатака. Може се ипак десити, како тврди Норт (2003: 78), да скала са вишеструким карактеристикама садржи критеријуме и категорије критеријума који нису ваљано избалансирани јер неки оцењивачи могу дати предност једној категорији критеријума у односу на неке друге. Међутим, уколико се приликом развоја скале уважи теоријска база на основу које ће критеријуми бити ваљано избалансирани, оцењивање и доношење закључака на основу такве скале може да буде веома садржајно (Норт 2003: 78).

На основу претходних разматрања, закључујемо да постоји разлика између аналитичких и холистичких скала на једној страни и скала са једном карактеристиком и са вишеструким карактеристикама на другој. Разлика се огледа у томе што се прва поменута група креира полазећи од комуникативне способности која се налази у оквиру перформансе, а друга полазећи од конкретних перформанси у одговарајућем контексту, при чему је пожељно уважавање одговарајућег модела комуникативне способности. Такође, постоји паралела између холистичких скала и скала са једном карактеристиком јер оне не садрже појединачне критеријуме, већ се анализа врши на основу целокупне перформансе. Тиме долазимо до ситуације да, уколико скале нису довољно систематичне, оцењивачи обраћају пажњу на различите карактеристике у оквиру јединственог описа. Такође, постоји паралела између аналитичких скала и скала са вишеструким карактеристикама јер обе врсте садрже већи број различитих критеријума који се оцењују. Овим се постиже да се пажња оцењивача на неки начин уједначи, јер им је предочено на које критеријуме треба да обрате пажњу. Притом, треба водити рачуна да број критеријума не буде претерано велики, јер то код оцењивача може изазвати забуну и довести до доношења неадекватних закључака.

5.3. Скале за оцењивање активности говорне продукције према ЗЕРОЈ-у

Постоје бројни стандардизовани тестови са развијеним скалама на основу којих се може оценити перформанса на неком страном или искључиво на енглеском као страном језику. Као пример стандардизованих тестова којима се оцењује усмена продукција могу се навести Интервју усменог постигнућа (енгл. *Oral Proficiency Interview*, OPI) и Тест говорног енглеског (енгл. *Test of Spoken English*, TSO) (Ајбиери Шеи 2017). Постоје препоручене скале за оцењивање усменог излагања креиране од стране званичних организација, као што су: Национални одбор за образовање (енгл. *National Board of Education*), Амерички савет за учење страних језика (енгл. *The American Council for the Teaching of Foreign Languages*), Европски савет (енгл. *Council of Europe*) итд. (Луома 2004). Међутим, према Ајбиери Шеи (2017), приметно је да је у већини оваквих и сличних тестова заступљено оцењивање говора као интеракције, док изостаје оцењивање јавног наступа, а тиме и презентације, као врсте продуктивне говорне активности. Један од изузетака представља ЗЕРОЈ (Савет Европе 2001:60) у коме је предложена скала за оцењивање активности јавног наступа.

На основу онога што следи моћи ћемо да уочимо и да се један од предлога за приступ формирања скала који налазимо у ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 25) уклапа у претходну дискусију о скалама са вишеструким карактеристикама. Наиме, у документу се каже се да је препоручљиво базирати скале на одговарајућем броју различитих нивоа и притом укључити и низ категорија које се могу односити било на комуникативне активности, било на компетенције у оквиру перформансе која се оцењује. Овакав приступ илустрован је скалом чија су два основна суседна нивоа приказана у Табели 6.

Скале у оквиру ЗЕРОЈ-а садрже шест нивоа, груписаних у три категорије: „кандидат почетник (нивои А1 и А2), напредни кандидат (нивои Б1 и Б2) и самостални кандидат (нивои Ц1 и Ц2)” (Радосављевић Крсмановић 2018: 16). Превод описа постигнућа на различитим нивоима преузети су из *Заједничког европског оквира за учење, наставу и оцењивање* (Министарство просвијете и науке 2002: 28), с тим што је ради усклађености са истраживањем у овој дисертацији употребљен термин тачност (енгл. *accuracy*) уместо термина „контрола” у оквиру поменутог документа, као и термин „флуентност” уместо термина „лакоћа” (енгл. *fluency*).

Табела 6. ЗЕРОЈ: Квалитативни аспекти говорног језика у употреби према ЗЕРОЈ-у (Министарство просвијете и науке 2002: 28)

	Опсег	Тачност	Флуентност	Интеракција	Кохеренција
A2	Употребљава елементе језичке структуре, које се састоје од упамћених израза и готових група речи и израза да саопшти информацију која се односи на једноставне ситуације свакодневног живота и дешавања.	У стању је да конкретно употребљава једноставне језичке структуре, али и даље систематски прави елементарне грешке.	Може да се разуме шта је желео да каже у краћем разговору, без обзира на очигледне проблеме у проналажењу правог термина, на застоје и на грешке од самог старта.	У стању је да одговара и реагује на једноставна питања и изјаве. Може дати до знања да прати и разуме разговор, али је ретко у стању да разуме у мери у којој би самостално подржао разговор.	У стању је да повеже групе речи или речи употребљавајући везнике за координацију као нпр. „и/а“, „али“, и „зато што“.
A1	Располаже ограниченим фондом речи и једноставних израза које	У стању је да употребљава ограничен број једноставних синтаксичких	Сналази се у изражавању кратких, издвојених, углавном стереотипних израза, правећи многе паузе,	Може да одговори на једноставна питања и да поставља питања	У стању је да повеже групе речи или речи употребљавајући

користи у специфичним конкретним ситуацијама.	и граматичких форми које је научио напамет.	тражећи речи, коригујући се и отежано изговарајући мало познате изразе.	о личним стварима. Остварује једноставну интеракцију, једино под условом да се стално понавља, говори полако, наново формулише и врше сталне корекције.	везнике као нпр. „и/а“ или „онда“.
---	---	---	---	------------------------------------

Скала дакле приказује две димензије, вертикалну и хоризонталну (Савет Европе 2001: 16), које чине прегледну мрежу. Вертикална димензија приказује падајућу листу нивоа постигнућа, док су у оквиру хоризонталне приказане карактеристике лингвистичке, прагматичке и социолингвистичке компетенције на одговарајућим нивоима.

Међутим, у ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001) можемо наћи и скале које садрже вертикалне димензије са одговарајућим нивоима на којима је холистички описано постигнуће кандидата. Такав је пример скале којом се описује шест различитих нивоа постигнућа приликом употребе језика у оквиру говорне активности јавног наступа (Табела 7).

Табела 7. Нивои постигнућа који описују говорне активности јавног наступа према ЗЕРОЈ-у (Министарство просвете и науке 2002: 62-63)

Ц2	У стању је да конструктивно и сигурно излаже о некој комплексној теми пред непознатом публиком, вешто структуришући и прилагођавајући излагање потребама тренутка. У стању је да одговара на тешка, па чак и неугодна питања.
Ц1	У стању је да јасно и структурисано излаже о некој комплексној теми, прилично опширно развијајући и потврђујући сопствено становиште, употребљавајући додатне елементе, одговарајуће примере и права образложења. У стању је да одговара примерено, спонтано и скоро без напора на примедбе.
Б2	У стању је да на методичан и јасан начин излаже о одређеној теми, наглашавајући важне елементе и значајне детаље. У стању је да се током излагања спонтано удаљи од теме како би се укључио у расправу по покренутим питањима од стране слушалаца, притом исказујући изузетну умешност и лакоћу у изражавању.
	У стању је да на јасан начин излаже припремљено предавање, наводећи разлоге за или против неког посебног становишта и износећи предности и мане различитих опција. У стању је да разматра, након излагања, читав низ тешких питања на спонтан и неусиљен начин, да код слушаоца не изазове ни напетост нити нелагодност.
Б1	У стању је да излаже припремљено предавање на једноставан и непосредан начин о блиским садржајима из свог поља активности тако да се без потешкоћа може разумети, углавном током целог излагања, објашњавајући доста прецизно важније делове. У стању је да се надовезује на постављена питања, али је могуће да затражи додатно објашњење, уколико је питање пребрзо изговорено.
А2	У стању је да кратко излаже већ припремљено излагање у вези са садржајима из свакодневног живота, исказује краћа образложења и објашњења за своје ставове, очекивања и деловања. У стању је да одговори на ограничен број једноставних и непосредних питања.
	У стању је да кратко излаже о блиским садржајима, на елементаран и репетитиван начин. У стању је да одговори, на једноставна и непосредна питања

	која се надовезују, под условом да се могу поновити и да му се пружи помоћ при формулисању одговора.
A1	У стању је да прочита репетитиван и кратак текст, нпр. представити неког говорника.

Посматрањем дескриптора у оквиру ове скале можемо закључити да су на свим нивоима, па чак и најнижим, употребљене афирмативне реченице којима се показује шта кандидат може да уради. Иако је, како се износи у ЗЕРОЈ-у (Савет Европе 2001: 205), ово изазов, препорука је да се приликом формулације дескриптора не користе изрази којима се показује шта кандидат не уме или није у стању да уради, већ да дескриптори буду позитивно и афирмативно исказани. Оно што додатно треба да одликује дескрипторе, без обзира на то о којој врсти скале се ради, јесу карактеристике које укључују одређеност, јасноћу, концизност и независност (Савет Европе 2001: 206-207). Речи које се користе како би се постигла разлика између нивоа треба да буду конкретне и прецизне како би та разлика заиста имала смисла и како би била уочљива. Такође, треба користити јасне и једноставне термине који на логичан начин одражавају постигнуће. Концизност се препоручује ради лакшег доношења закључака о постигнућу кандидата, дескриптор треба да садржи највише две реченице јер сва дужа објашњења могу преоптеретити оцењивача. Независност се постиже тако што се проверава да ли сваки од дескриптора може да се претвори у независну категорију у оквиру може/не може листе (енгл. *can do list*). Уколико се на сваки од њих може јасно одговорити са да или не, онда се може рећи и да су дескриптори јасни, концизни и одређени.

Приступ креирању дескриптора који следи ЗЕРОЈ припада формулацији дескриптора са конкретном формулацијом (енгл. *concrete formulation*) (Норт 2003: 48, 51). Оваквим дескрипторима конкретно се објашњавају битне карактеристике перформансе својствене одговарајућем нивоу. Такве карактеристике могу, у зависности од усмерености скале, описивати комуникативну компетенцију или способност да се испуни оно што је задатком предвиђено, карактеристике могу имати форму листи на основу којих се региструје присуство или одсуство одговарајуће особености (Норт 2003: 48).

Основна разлика између скала прави се на основу апстрактне и конкретне формулације дескриптора и могућности које они пружају за тумачење резултата. Наиме, док се код апстрактних формулација углавном разлика у нивоима постигнућа прави само на основу различитих квантификатора својствених одговарајућем нивоу, код конкретних сваки ниво садржи посебну дескрипцију (Норт 2003: 53). Луома (2004) напомиње да се дескриптори у оквиру ЗЕРОЈ-а не односе на одређени контекст, па се баш због тога могу искористити као основа за формирање критеријума за оцењивање у конкретним условима, уз одговарајуће модификације дескриптора које се углавном врше на основу анализе ученичких перформанси.

5.4. Нестандардизоване скале за оцењивање говорне продукције

Уколико погледамо емпиријска истраживања спроведена са наставницима страних језика у вези са развојем скала као мерних инструмената у процесу оцењивања усмене продукције, видећемо да наставници исказују потребу за одговарајућим скалама које би могли да примене у конкретном контексту. У Јапану, на пример, пракса приликом оцењивања усмене продукције на страном језику показује велику разноликост која са собом носи недоследност, збуњеност, па чак и мањак самопоуздања коју и сами наставници осећају приликом оцењивања (Накатсухара 2007: 83-85). Наиме, одређени наставници оцењују усмене перформансе без икаквих скала, а они који састављају скале углавном креирају бројчане нивое без дескриптора или категорије које садрже „веома добар” или „добар”. Различита истраживања спроведена на међународном нивоу такође су показала да постоје значајне варијације када су у питању мишљење и пракса наставника у процесу оцењивања говора на страном језику (Бен 2015). У прилог овој тврдњи крећу се и резултати квалитативних истраживања које је Јилдис (2011) спровела са 16 наставника страних језика у 16 различитих земаља, испитујући процес

креирања, спровођења и оцењивања усмене перформансе и ставове наставника о поменутиим процесима. Истраживање је показало да наставници обраћају пажњу на различите особености ученичке перформансе, да имају различито мишљење о томе који су то критеријуми најбитнији када врше оцењивање, али и да неки нерелевантни критеријуми имају утицаја на крајњи исход оцењивања. Са овим последњим слаже се и Бен (2015) који износи да су наставници у Норвешкој, при оцењивању усмене перформансе својих ученика, вредновали и категорију труда, нарочито код ученика са нижим нивоом знања, иако овај параметар није био део конструкта. Такође, оцењивање су вршили холистички, а оцене су сврставали у три категорије лош (енгл. *poor*), средњи (енгл. *average*) и добар (енгл. *good*). Бен (2015: 9) закључује да би се питање валидности приликом оцењивања усмених перформанси значајно повећало уколико би се формирале скале за оцењивање поменутих активности.

На основу претходног излагања можемо извести неколико закључака. Пре свега, наставници се у пракси налазе у улози оцењивача јер самостално оцењују перформансе својих студента. Затим, наставници углавном оцењују задатке усмене продукције субјективно, тј. без икаквих скала или на основу скала које су сами саставили. Уколико постоје дескриптори, они веома штуро описују перформансу. Из тих разлога, дешава се да се и параметри који иначе нису део конструкта нађу међу критеријумима који утичу на крајњу оцену постигнућа. Коначно, испоставља се да наставници обраћају пажњу на различите аспекте перформансе коју оцењују и да врло често различити наставници другачије вреднују исте критеријуме које треба да оцене. Ово последње указује да је потребно усагласити мишљења оцењивача како би се успоставио већи степен поузданости. Дакле, сами наставници изражавају потребу за креирањем скала на основу којих ће моћи да усмере оцењивање усмене продукције у реалном и конкретном окружењу са циљем да се њихова субјективност смањи и да се олакша сам процес оцењивања.

Ајбиери Шеи (2017: 11-14) препознаје значај формирања посебне скале за оцењивање јавног говора, а тиме и усмене презентације као једног таквог задатка. Ослањајући се на релевантна истраживања, ауторка дефинише јединствену скалу за оцењивање јавних говора која укључује 11 критеријума и одговарајуће дескрипторе. Критеријуми се односе на следеће параметре груписане у три категорије: контролу гласа (излагање, брзина говора, интонација и дикција), садржај усмене презентације (увод, разрада и закључак) и ефективност (избор теме, употреба језика, вокабулар и сврха излагања). Скала је опадајућа и садржи одговарајуће дескрипторе у интервалу бројчаних оцена од 1 до 5, при чему је 1 најнижа, а 5 највиша оцена (в. Прилог I).

На основу података о критеријумима оцењивања представљених у Прилогу I можемо закључити да је задатак који се оцењује усмена презентација. Перформанса ученика у оквиру презентације послужила је као показатељ комуникативне компетенције ученика јер се критеријуми односе на организационо и прагматичко знање. Дескриптори су формулисани тако да пружају опис постигнућа ученика на различитим нивоима. На основу анализе формулације дескриптора долазимо до закључка да су на вишим нивоима постигнућа коришћене афирмативне реченице, док је на нижим нивоима постигнућа углавном описано оно што кандидат није успео или није умео да испуни. Такође, дескриптори концизно описују постигнуће ученика, али је њихова формулација апстрактна јер се користе речи попут „неколико”, „нешто”, „адекватно” и сл, како би се направила разлика у нивоу постигнућа. Пошто скала описује очекиване перформансе студената и има за циљ усмеравање процеса оцењивања, можемо рећи да је усмерена ка оцењивачу. Међутим, дескриптори садрже јасне описе који би се могли искористити и за пружање повратне информације о испуњености исхода самог задатка, па се може рећи и да је скала усмерена ка корисницима. Дескриптори описују карактеристике перформансе па је евидентно да је приступ њеног развоја заснован на перформанси. Пошто је за сваки критеријум планирана посебна оцена, може се сврстати у скале са вишеструким карактеристикама.

Ајбиери Шеи (2017: 7) износи да је утврђена позитивна корелација између оцена формираних без скале и оцена датих на основу осмишљене скале за оцењивање јавног

обраћања. Овим је утврђена валидност и поузданост скале за примену у конкретном контексту на терцијарном нивоу образовања. Ипак, квалитативним истраживањем утврђено је да постоје потребе за унапређивањем скале како би се прецизније описало постигнуће јавног обраћања. Из тог разлога смо за потребе ове дисертације приступили анализи постојеће скале са циљем да извршимо евалуацију и унапређивање критеријума скале за оцењивање усмених презентација студената.

Бен (2015) спроводи истраживање у чијем фокусу су наставници енглеског језика као страног у улози оцењивача. Оцењује се усмена перформанса ученика на испиту у школи страних језика у Норвешкој, при чему не постоји скала за оцењивање, већ наставници самостално процењују које су то истакнуте карактеристике на основу којих ће извршити оцењивање. Истраживањем се дошло до закључка да постоји прилична уједначеност када су у питању конструкти на које наставници обраћају пажњу, али да постоје разлике у томе колики значај придају различитим конструктима (Бен 2015: 1). Накатсухара (2007: 83) закључује да постоји потреба за развојем скала за оцењивање, али и да једна универзална скала не може задовољити потребе оцењивања у различитим специфичним контекстима. Ферберн и Данли (2017: 7) сматрају да се формирањем скала за оцењивање продуктивних активности такође могу избећи значајне грешке које могу правити оцењивачи. Оне укључују превелику строгост или попустљивост, недоследност, хало ефекат када оцењивачи дају претежно исте оцене за различите категорије које оцењују, тенденцију средње оцене, када оцењивачи избегавају високе или ниске оцене, могуће предрасуде према одређеним групама кандидата, материјалне грешке које се понекад дешавају услед умора и др.

5. 5. Завршне напомене: осврт на скале за оцењивање активности говорне продукције

У овом одељку смо најпре изложили теоријске поставке које су послужиле као основ за формирање одређених стандардизованих скала за оцењивање активности усмене продукције. Такође смо указали на практичне проблеме који се јављају приликом оцењивања поменутих активности. Представили смо и конкретне скале које су у својим емпиријским истраживањима креирали истраживачи како би покушали да унапреде праксу оцењивања у конкретним условима. Уважавајући претходна разматрања, у наредном сегменту дисертације базираћемо се на развоју и евалуацији скале са критеријумима за оцењивање усмене презентације на пословном енглеском језику. На основу датих теоријских разматрања закључујемо да ће приступ развоју скале бити заснован на перформанси јер уважава контекст у коме се одвијају перформансе студената, али ћемо приликом формирања критеријума уважити и одговарајуће карактеристике комуникативне компетенције.

Претпостављамо да ћемо развојем, евалуацијом и применом одговарајуће скале за оцењивање у знатној мери повећати поузданост алтернативног приступа оцењивању, како на нивоу оцењивача самостално, тако и на нивоу између оцењивача. Сматрамо да ћемо успостављањем циклуса за оцењивање усмене презентације остварити значајан допринос развоју алтернативног оцењивања који би се огледао у успостављању и провери метријских карактеристика валидности и поузданости које ћемо, по узору на стандардизоване тестове, применити и испитати код алтернативног оцењивања.

6. ИСТРАЖИВАЧКА МЕТОДОЛОГИЈА

Методологија је „грана логике која се бави принципима и правилима теоријског изучавања и практичног – емпиријског истраживања различитих предмета и појава природне, духовне и друштвене стварности” (Бранковић 2014: 17). Свака наука користи сопствену методологију као систематичан скуп метода, правила и поступака помоћу којих долази до неопходних сазнања (Раичевић 2011: 109). Стога, можемо говорити о методологији друштвеног истраживања (Бранковић 2014), методологији истраживања у области методике наставе страних језика (Раичевић 2009), у области педагогије или дидактике (Кундачина и Банђур 2004) итд.

У друштвеним истраживањима, уочавају се два основна методолошка приступа, квантитативни и квалитативни (Бранковић 2014: 133, Видицки и Стојшин 2021: 6). Квантитативни приступ је развијен по узору на позитивистички приступ својствен природним наукама (Бранковић 2014: 133). Наиме, квантитативни приступ тежи објективности, бројчаном изражавању података, контролисању услова и појава, предвиђању и утврђивању законитости и узрочно-последичних односа (Кундачина и Банђур 2004: 17). Бранковић (2014: 142) износи да квантитативне податке, односно варијабле које претежно имају исту тежину и значај, можемо сабирати, укрштати, добијати нове варијабле, у зависности од истраживачке технике коју примењујемо. Овим је, како каже, обезбеђена проверљивост која представља једну од основних карактеристика квантитативних истраживања.

Супротно томе, квалитативна методологија има корене у херменеутичкој оријентацији (Бранковић 2014: 133). Наиме, контекст у коме се одвија одређена појава је од пресудног значаја, чиме се дешавања посматрају холистички, у склопу друштвених и историјских особености датог контекста. Квалитативном методологијом настојимо да вербално опишемо појаве и дешавања која проучавамо, усредсредивши се на наративан, сликовит, детаљан опис како бисмо потпуније осветлили предмет истраживања (Бранковић 2014: 143-144). Квалитативни подаци имају различиту тежину и значај и њихова сазнајна вредност лежи у уверљивости. Док су квантитативни подаци изражени бројевима, квалитативни представљају речи, мимику, говор тела, односе унутар групе, догађаје, поступке и др.

Бранковић (2014) такође износи да између квалитативне и квантитативне методологије постоји нека врста борбе за премоћ у емпиријским истраживањима још од краја 19. века, а разлози за то су примарно филозофске природе (Нунан 1992). Видицки и Стојшин (2021: 7) наводе да је овакво посматрање довело до својеврсног „догматизма”, становишта да се предност даје само једном методолошком приступу, а да се резултати оног другог уопште не узимају у разматрање или се, пак, не сматрају валидним. Уобичајено је такође, како износе аутори, да се према томе сви истраживачки методи и технике посматрају као искључиво квантитативни или квалитативни. Сматрамо да је у савременим истраживањима пожељно комбиновати методе квантитативне и квалитативне методологије како би се, у складу са предметом проучавања, дошло до потпунијег увида у проблематику истраживања. Стога ћемо у наредним сегментима објаснити карактеристике различитих метода, како бисмо извршили одговарајући избор метода за потребе нашег истраживања.

Метод је „поступак, начин на који се остварује неки сазнајни, практични циљ” (Раичевић 2011: 105). Методи могу бити општи (Шушњић 2007: 126), односно методи на теоријском нивоу (Раичевић 2009: 28) и истраживачки (Шушњић 2007: 126), односно методи на емпиријском нивоу (Раичевић 2009: 66). Шушњић (2007: 126) објашњава да је општи метод заједнички за све науке и подразумева анализу, синтезу, генерализацију, индукцију, дедукцију, апстракцију итд. Истраживачки метод је техника или стратегија коју бирамо како бисмо дошли до циља коме тежимо у конкретном истраживању. Разликујемо две групе истраживачких метода (Шушњић 2007: 131). Прву групу чине методи за истраживање објективних чињеница попут статистике, анализе садржаја, анкете, упоредног метода итд. Другу групу чине методи за испитивање субјективног опажања и схватања који се могу истражити користећи методе

пројектних техника, дубинског интервјуа, анализе дневника, појединачних случајева, исповести, разговора, самопосматрања итд.

У актуелним истраживањима сусрећемо се са методом триангулације, односно „повезивања квалитативних и квантитативних истраживачких метода” (Гојков 2006: 104). Применом триангулације, различите методе се међусобно допуњавају да би се истражила и расветлила једна иста појава (Грини, Карачели и Грејем 1989: 256). Видицки и Стојшин (2021: 20) допуњавају претходну тврдњу тиме да се у оквиру триангулације могу комбиновати и различити извори података, као и различита теоријска разматрања, а да у истраживању такође може учествовати и више истраживача. Аутори додају да се поменути истраживачки приступ користи како би се обогатила сазнања о комплексним друштвеним појавама и процесима. Слика коју добијамо применом триангулације, не доводи нужно до повећане валидности, али омогућава јаснији и дубљи увид у суштину предмета или појаве коју истражујемо (Живковић 2018: 11). Пошто се у савременим образовним истраживањима тежи примени триангулације ради стицања потпунијег увида у проблематику која се истражује, у овом раду смо применили квантитативни и квалитативни методолошки приступ у складу са темом и циљем нашег истраживања.

Постоје и други критеријуми према којима се могу одредити различите врсте истраживања. Наиме, Кундачина и Банђур (2004: 73) наводе поделу педагошких истраживања према критеријуму који се односи на то да ли се њима откривају одређене законитости у процесу образовања и васпитања или не. На основу овог критеријума разликују се четири врсте истраживања: 1) фундаментална, усмерена ка откривању нових законитости, 2) оперативна, заснована на усавршавању одређеног процеса, 3) развојна, која за циљ имају увођење и унапређивање одређених поступака и 4) акциона, која представљају облик развојног истраживања. На основу предочене класификације, можемо закључити да наше истраживање представља развојно истраживање будући да полази од испитивања постојеће наставне праксе у вези са оцењивањем активности усмене продукције са циљем даљег развоја и унапређивања.

У емпиријском делу истраживања представићемо циклус оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику који је утемељен на разматрањима изложеним у теоријском делу дисертације. Прво ћемо приказати процес успостављања валидности поменутог циклуса, а потом и процес састављања спецификације читавог система за оцењивање. Након тога, објаснићемо истраживачке методе које смо користили у раду и методе анализе добијених података са резултатаима, дискусијама и закључцима.

6.1. Приказ истраживања у складу са истраживачким питањима

Примарни циљ истраживања у дисертацији огледа у креирању целовитог циклуса за оцењивање усмених презентација на језику струке. Такође, циљ нам је да, полазећи од анализе и евалуације постојећих стандардизованих и нестандардизованих скала за оцењивање говорне продукције, развијемо оптималан модел скале са критеријумима за оцењивање усмених презентација на пословном енглеском језику. Да бисмо остварили поменуте циљеве, осмислили смо следећи план истраживања:

- испитивање ставова наставника у вези са различитим аспектима процеса оцењивања, констатација постојећих пракси оцењивања наставника страног језика струке у средњим стручним школама и високошколским установама у региону, као и стицање увида у реалне потребе и изазове са којима се наставници суочавају приликом оцењивања усмених презентација на страном језику струке,
- креирање јединствене универзалне скале са критеријумима за оцењивање усмених презентација на пословном енглеском језику, уз уважавање резултата добијених анализом претходно поменутих ставова и активности наставника страних језика струке,
- примена креиране скале са критеријумима и провера њене употребљивости и примењивости.

У складу са предоченим планом, настојали смо да одговоримо на истраживачка питања постављена у уводном делу дисертације. Наиме, истраживањем желимо да установимо да ли критеријуме у оквиру креиране скале треба вредновати подједнако приликом оцењивања постигнућа студената у оквиру задатка усмене презентације, да ли предзнање треба уврстити као део конструкта који одражава комуникативну компетенцију на страном језику струке, да ли креирана скала повећава објективност и економичност процеса оцењивања усмених презентација на страном језику струке и да ли оцењивање уз примену овакве скале олакшава процес оцењивања за наставнике.

6.2. Истраживачки методи

У овом сегменту представимо истраживачке методе које смо користили у емпиријском делу рада. У истраживању су коришћени анкетни упитник и вербални протокол као истраживачке технике за прикупљање података. Добијене податке смо затим анализирали методом дескриптивне статистике, мешовитом анализом садржаја, вишекритеријумском анализом одлучивања, квалитативном анализом садржаја, методом квантитативне евалуације, а извршена је и усмена евалуација процеса оцењивања од стране наставника који су вршили оцењивање. У наставку ћемо описати сваки од наведених поступака и њихову повезаност са истраживачким питањима и циљевима истраживања.

6.2.1. Анкета

Раичевић (2009: 69) објашњава анкетирање као технику за прикупљање података која користи анкетни упитник, тј. анкету као основни инструмент. Анкета се састоји од низа питања чија формулација треба да буде прецизна и јасна како бисмо добили што тачније податке о предмету истраживања. Питања, према степену стандардизације, могу бити 1) потпуно отвореног типа, када испитаници дају самостално састављене одговоре, 2) потпуно затвореног типа, где су одговори већ понуђени и 3) делимично отвореног типа, у којима постоје понуђени одговори, али се даје и могућност да испитаник дода своју опцију која није понуђена (Бранковић 2014: 150). Да би резултати анкете били валидни, потребно је обухватити што већи број испитаника (Раичевић 2009: 69). У томе лежи и предност ове технике. Наиме, како даље тврди Раичевић (2009: 69), анкетом се на брз и једноставан начин може истражити велики број ставова или мишљења о широком дијапазону питања. Међутим, недостатак може представљати незаинтересованост испитаника да дају одговоре, па се самим тим саветује укључивање и других истраживачких метода како бисмо из различитих углова сагледали предмет истраживања.

Питања се могу разликовати и према врсти одговора (Бранковић 2014: 150-155). То могу бити једноставна да/не питања којима утврђујемо присуство неког својства или предмета. Такође, питања могу бити формулисана тако да понуђени одговори буду на бази више понуђених опција, па треба одабрати само једну која нам највише одговара. Постоје и питања са одговорима код којих је могуће одабрати већи број понуђених опција. Питањем је могуће понудити и рангирање одговора којима се утврђује редослед према значају неке појаве или предмета. Коначно, формулисањем питања у облику скале, покушавамо да утврдимо у ком степену или интензитету је присутно својство које истражујемо. Код оваквих питања можемо користити различите врсте скала у зависности од врсте података које испитујемо и меримо.

За потребе нашег истраживања, креирали смо анкету којом смо желели да стекнемо увид у праксе, изазове и реалне потребе наставника страних језика струке приликом оцењивања усмене презентације, које смо уважили као смернице за даље истраживање. Податке добијене на основу овог дела анкете анализирали смо методом дескриптивне статистике. Део анкете посветили смо и питањима у којима смо од наставника захтевали да дају своје предлоге о могућностима за унапређење и олакшање процеса оцењивања усмених

презентација. Приликом анализе ове групе података, користили смо мешовиту анализу садржаја.

Анализа садржаја је истраживачки метод погодан за анализу садржаја усмених или писаних облика комуникације који могу обухватити словне, звучне, сликовне или аудио-визуелне записе (Бранковић 2014: 158). Први корак овог метода је описивање садржаја прикупљених података, њихова класификација, а затим и тумачење добијених резултата у складу са контекстом у коме се врши истраживање. На основу истраживачког поступка који примењујемо приликом анализе садржаја, разликујемо чисто или претежно квантитативну анализу, чисто или претежно квалитативну анализу и мешовиту, којом комбинујемо две претходно поменуте варијанте (Бранковић 2014: 160).

Поред наведеног, намера нам је била да путем анкете, у складу са истраживачким питањима, испитамо ставове наставника о томе да ли карактеристике предзнања треба укључити у конструкт комуникативне компетенције на страном језику струке и да ли све критеријуме треба вредновати у истој мери када оцењујемо постигнуће студената у оквиру усмене презентације. У овом сегменту податке смо анализирали методом дескриптивне статистике. Очекивали смо да ће се резултати кретати у прилог томе да различити критеријуми треба да имају различит удео у формирању коначне оцене постигнућа студената, те да ће се, према томе, издвојити истакнуте карактеристике презентације које ћемо узети као критеријуме за креирање наше скале. Међутим, испоставило се да наставници сматрају све понуђене критеријуме подједнако битним за успешност крајњег постигнућа студената приликом њиховог излагања. Стога смо у даљем истраживању, од 19 критеријума за оцењивање усмених презентација, које смо понудили у анкети, формирали пет различитих модела скала. Сваки од модела садржи по 9 критеријума. Начин избора критеријума који улазе у састав различитих модела детаљно ћемо приказати у поглављу 8. Да бисмо успоставили поредак креираних модела скала и дошли до решења за оптимални модел, користили смо методу вишекритеријумске анализе одлучивања коју смо применили на податке добијене анкетом.

Белтон и Стјуарт (2001, у Хенсен и Девлин 2019: s.p.) наводе да се полазне основе вишекритеријумске анализе одлучивања (енгл. *Multi Criteria Decision-making*, MCDM) налазе у економији, психологији и математици. Аутори даље објашњавају да се вишекритеријумска анализа примењује у ситуацијама које захтевају 1) рангирање различитих алтернатива на основу евалуације сваког појединачног критеријума и 2) доношење одлуке о одговарајућем избору на основу добијених показатеља. У свакодневном животу одлуке се стално доносе, углавном интуитивно и холистички. Сврха примене вишекритеријумске анализе састоји се у увођењу реда у сам процес доношења одлуке. Кључни фактори поменуте анализе јесу алтернативе, критеријуми, тежински коефицијенти, преференције и одлучивање (Хенсен и Девлин 2019). Након примене вишекритеријумске анализе, добили смо јасан поредак модела од најоптималнијег до најмање оптималног модела.

6.2.2. Вербални протокол

Да бисмо проверили употребљивост модела скале који се на основу вишекритеријумске анализе издвојио као најоптималнији за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке, пет наставника који предају енглески језик струке на Факултету техничких наука у Чачку, узело је учешће у нашем истраживању како би спровело оцењивање снимљених презентација студената на пословном енглеском језику. Наставници су најпре оцењивали презентације без унапред одређених критеријума, а затим и применом креираног модела скале са критеријумима. У овом сегменту користили смо методу вербалног протокола јер смо сматрали да је ова техника у нашем контексту најпогоднија за прикупљање података о процесима оцењивања наставника.

Гас и Мекеј (2000: 13) објашњавају вербалне протоколе као процес прикупљања података које добијамо када неке сугеришемо да размишља наглас док решава одређени задатак или проблем. Свејн (2006: 97) на сличан начин дефинише вербални протокол као

технику прикупљања података који се односе на гласно размишљање испитаника приликом извођења неког процеса или активности. Техника вербалног протокола налази примену у прикупљању података о говорној продукцији другог језика, а подаци добијени овим путем у значајној мери могу поткрепити друге истраживачке технике (Кормос 1998: 357). Кормос (1998) додаје да у неким ситуацијама вербални протокол представља једини начин да се дође до одређених информација.

Да би подаци које прикупљамо путем вербалних протокола били валидни, потребно је испунити неколико услова. Болс (2010: 113) наводи да пре почетка прикупљања података, учесници треба да дају сагласност и добију писано објашњење о томе шта се од њих тачно захтева, као и образложење о снимању протокола и гаранцију о анонимности, чак и ако се делови протокола користе за објављивање, у сврху научног истраживања. Затим, испитаник треба да прође кратку обуку са инструкцијама о томе шта се од њега захтева и на који начин, пре него што се упусти у гласно размишљање (Сапсириин, Препфал и Бахман 2009: 76). Требало би такође обезбедити и неку врсту пробе или пилот тестирања, када ће се учесници у истраживању опробати у задацима, добити прилику да поставе питања истраживачу и разјасне евентуалне дилеме (Болс 2010: 114). Током процеса вербализације, учесник треба да искаже своје мисли наглас, а истраживач треба на то да га подстакне, без уплитања у процес размишљања (Сапсириин и др. 2009: 76). Такође, пожељно је да истраживач забележи размишљања испитаника одмах, у току самог процеса, јер свако одлагање може довести до грешака.

Битно је такође и да се испитаницима прецизно назначи врста вербализације. Наиме, уколико се од њих захтева да изврше неку активност, онда то не подразумева њихову рефлексију о самом поступку, па можемо рећи да такав протокол не захтева метакогнитивне процесе (Болс 2010: 118-119). Међутим, ако је потребно да испитаници изврше неку активност и притом пруже објашњење или оправдање зашто су или како нешто урадили, онда је такав протокол метакогнитиван (Болс 2010: 118-119).

Када се изврши снимање вербалних протокола, потребно је транскрибовати говор учесника (Каспер 1998: 358). Начин на који вршимо транскрипцију бирамо у складу са сврхом и предметом истраживања (Болс 2010: 124). Уколико је истраживање везано нпр. за дискурс или неку од област фонетике, транскрипција је врло детаљна јер укључује дискурс маркере, паузе, описе невербалних аспеката и др. Међутим, када је теоријско усмерење истраживања другачије, тада је транскрипција углавном сведена на речи, односно исказе у оквиру вербалних протокола. Сматрамо да је за наше истраживање релевантно приказати читаве транскрипте вербалних протокола јер вршимо квалитативну анализу садржаја исказа наставника у оквиру вербалних протокола. Символи транскрипције приказани су у Прилогу III.

Податке које смо добили применом вербалних протокола анализирали смо квалитативном анализом садржаја. Квалитативна анализа садржаја се одвија на основу посматрања и прегледа текстова, сликовних или аудио-визуелних записа са циљем да се донесу закључци о размишљањима, осећањима и различитим видовима понашања у оквиру материјала који се проучава (Бранковић 2014: 164).

Вербални протоколи наставника су, између осталог, садржали и оцене студената које су наставници формирали приликом евалуације њихових постигнућа. Податке о оценама смо анализирали и упоредили путем квантитативне евалуације која нам је помогла да дођемо до резултата у вези са истраживачким питањима формираним са циљем да утврдимо да ли примена креираног модела скале утиче на повећање објективности и економичности процеса оцењивања.

Такође, да бисмо стекли увид у субјективни доживљај наставника о процесу оцењивања уз примену скале, наставници су извршили усмену евалуацију процеса оцењивања, како бисмо, у вези са последњим истраживачким питањем, добили одговор на то да ли употреба креиране скале олакшава процес оцењивања усмене презентације на страном језику струке.

6.3. Циклус оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику

У овом сегменту ћемо описати процес креирања поменутог циклуса оцењивања. Дакле, уз уважавање постављених истраживачких питања, настојимо да оформимо целовит циклус за оцењивање усмене презентације на пословном енглеском језику. Осмишљени циклус оцењивања садржи: 1) усмену презентацију, тј. задатак за оцењивање постигнућа студената на пословном енглеском језику, 2) креирање скале са критеријумима за оцењивање постигнућа ученика, 3) примену скале са критеријумима приликом непосредног оцењивања усменог излагања студената и 4) доношење закључака о постигнућу студената. Креирани циклус оцењивања се заправо базира на алтернативном/ аутентичном оцењивању, а припада приступу оцењивања перформансе будући да оцењивање задатка попут усмене презентације, који од ученика поред језичког знања захтева и одређено понашање, представља оцењивање засновано на перформанси (в. 2.3.6.). Такође, наш циклус оцењивања показује особености оцењивања у учионици, тј. оцењивања усмереног ка учењу (ЛОА) (в. 2.3.6.). У Табели 8 представљамо карактеристике ЛОА (Банерџи 2019) и карактеристике циклуса оцењивања креираног у овој дисертацији, да бисмо показали на који начин се наш систем оцењивања заправо уклапа у приступ оцењивања који је усмерен ка учењу.

Табела 8. Приказ карактеристика ЛОА (Банерџи 2019) и циклуса оцењивања усмених презентација

Димензије оцењивања усмереног ка учењу (ЛОА)	Димензије креираног циклуса оцењивања усмене презентације
1. Контекст	Учионица
2. Постигнуће	Постигнуће у оквиру усмене презентације одређене теме.
3. Начин да се ученик подстакне да покаже ниво језичког знања	Планирана језичка активност: презентација. Презентација као аутентичан задатак укључује симулиране улоге у оквиру којих студенти извршавају задатак, заједно са осталим ученицима, чије се излагање оцењује.
4. Социо-когнитивна	Социо-когнитивна/ сарадничка делатност студената приликом извођења групне презентације.
5. Инструкција	Инструкција наставника о критеријумима, који улазе у састав скале за оцењивање презентације, пре приступања изради задатка презентације.
6. Интеракција	Интеракција између наставника и студената на основу инструкције за израду задатака; између студената у оквиру групе која израђује презентацију; интеракција између излагача и осталих студената који слушају презентације као публика.
7. Афективна компонента	Унапред одређени критеријуми за оцењивање презентација који утичу на мотивисаност и ангажовање студената приликом припреме и израде усмене презентације.

Прегледом датог приказа, учачамо да приступ оцењивању у овом раду обухвата свих седам параметара који одликују оцењивање усмерено ка учењу. Наиме, учионица представља контекст у коме се врши оцењивање. Да бисмо могли да оценимо постигнуће студената на пословном енглеском језику, осмислили смо задатак презентације и тиме подстакли студенте на одговарајућу перформансу. Наставник пружа инструкцију о критеријумима за оцењивање пре него што студенти приступе изради задатка. Упознатост студената са критеријума усмерава њихово ангажовање у току припреме задатка, што између осталог, подстиче развој афективне компоненте приликом учења. Социо-когнитивна димензија се остварује путем

међусобне сарадње студената приликом припреме за презентацију и за време излагања. Наиме, током целог циклуса задатка и оцењивања остварују се различити видови интеракције који укључују: сарадњу наставника са студентима, међусобну сарадњу између студената у оквиру својих група приликом припреме задатка и излагања, као и између излагача и студената који су у публици.

6.4. Валидност циклуса оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику

Будући да се у литератури сусрећемо са становиштем да постоје проблеми у вези са постизањем и провером валидности и поузданости алтернативног оцењивања (в. 2.3.7.), сврха нашег истраживања састоји се у томе да, по узору на стандардизовано тестирање и метријске карактеристике тестова, осмислимо валидан и поуздан циклус који представља облик алтернативног оцењивања. Приликом креирања нашег циклуса за оцењивање, тежили смо да постигнемо *a priori* и *a posteriori* валидности по узору на Вира (2005) (в. 2.4.3.3.). Успостављање валидности теста пре саме администрације има за циљ да омогући једноставније тумачење резултата након њихове анализе (Вир 2005).

Да бисмо постигли валидност у раној фази развоја циклуса за оцењивање, тежили смо да утврдимо *a priori* теоријску и контекстуалну валидност. Прво смо настојали да успоставимо теоријску валидност формирањем конструкта који желимо да оценимо. Наиме, конструкт смо засновали на одређеним компонентама теоријских модела комуникативне компетенције који су предложили Бахман и Палмер (1996), комуникативне компетенције на језику струке, које је изнео Даглас (2000) и компонентама комуникативне компетенције предложених ЗЕРОЈ-ем (Савет Европе 2001) (в. 3.). Параметри говора које су изложили Луома (2004), Ричардс (2008) и Фулчер (2014) такође су узети у обзир приликом формулисања конструкта који оцењујемо у оквиру активности говорне продукције каква је усмена презентација (в. 4.3.). Како је контекстуална валидност повезана са особеностима самог задатка, који треба да буде налик задатку са којим би се ученици могли сусрести и у реалној, животној ситуацији, осмислили смо усмену презентацију на пословном енглеском као задатак који би се могао наћи у будућем пословном окружењу.

Када се теоријска валидност успостави пре него што дође до креирања и администрације самог задатка, у овом случају усмене презентације, и пошто се одреди конструкт оцењивања, који у нашем случају чини комуникативна компетенција студената на пословном енглеском језику у оквиру активности говорне продукције, можемо очекивати и да ћемо постићи *a posteriori* валидност, тј. валидност резултата, критеријумску и последичну валидност. Наиме, валидност резултата омогућава доношење ваљаних закључака о постигнућу кандидата (Вир 2005). Провером поузданости између различитих оцењивача који су оцењивали излагање студената интуитивно, а затим и помоћу наше скале, настојимо да утврдимо валидност резултата. Такође, утемељивши критеријуме на одговарајућим теоријским основама, ми заправо омогућавамо и критеријумску валидност која, према Виру (2005), омогућава генерализацију закључака о постигнућу ученика у сличним задацима на које могу наићи у реалној ситуацији која захтева коришћење циљнога језика. Коначно, треба водити рачуна и о последичној валидности (Вир 2005), када тумачење постигнутих резултата које саопштавамо ученицима може имати велики утицај на даље усмерење њиховог учења и мотивације. Дакле, саопштавањем резултата на основу ваљано утврђених критеријума, можемо очекивати да ће *washback* ефекат бити подстицајан за даље активности студената. Контекст високог образовања у коме је задатак презентације такође и испитни задатак и који према томе обезбеђује пролазност студената на испиту, заправо условљава да последична валидност, тј. *washback* ефекат, има висок учинак на даље активности студената.

6.5. Спецификација циклуса оцењивања усмене презентације на пословном енглеском језику

Како бисмо обезбедили поузданост самог поступка оцењивања веома је битно да, као што показују Луома (2004) и Даглас (2000), креирамо систематичан план, тј. спецификацију теста (в. 2.4.4.). Она укључује 1) дефинисање конструкта и контекст у коме се врши оцењивање, 2) детаљан опис задатака и 3) спецификацију оцењивања која обухвата скале и критеријуме за оцењивање (Луома 2004: 115, 117). Сходно томе, прво ћемо дефинисати конструкт оцењивања, затим ћемо приказати спецификацију задатка. Спецификација скале са критеријумима за оцењивање представљена је у засебном поглављу јер је њен развој један од циљева овог истраживања (в. 8).

6.5.1. Спецификација конструкта

У одељку 3.7. смо закључили да је неопходно прецизно одредити конструкт који планирамо да оценимо да би циклус оцењивања био валидан и поуздан. Увидели смо да је комуникативна компетенција ученика комплексна и свеобухватна, те да је приликом извођења одређене перформансе готово немогуће вредновати све њене аспекте. Стога, за потребе оцењивања у конкретном контексту, одређујемо оне карактеристике које одликују конструкт који желимо да „измеримо”.

У овом истраживању дефинисали смо конструкт у складу са ситуацијом у којој студенти користе циљни језик како би изложили одабрану тему на пословном енглеском језику. Дакле, конструкт који желимо да оценимо послужиће нам да донесемо закључке о комуникативној компетенцији студената у оквиру продуктивне говорне активности на пословном енглеском језику. Стога смо одредили конструкт тако да садржи компоненте комуникативне компетенције на језику струке које обухватају језичко знање, стратегије и предзнање. Приликом креирања параметара који описују конструкт, узели смо у обзир и одговарајуће карактеристике говора. Дефинисање конструкта уско је повезано са дефинисањем критеријума за оцењивање, јер смо креирањем скале са критеријумима заправо операционализовали конструкт који треба да оценимо (в. одељак 5.1.).

У овом сегменту ћемо изложити карактеристике говора које смо узели као основу за дефинисање параметара који одликују конструкт (в. одељак 4.3.):

- коришћење устаљених језичких фраза (најављивање теме, упознавање публике са излагачима, прелазак на следећи слајд, сумирање и закључивање),
- јасноћа излагања (разумљивост говора која се односи на брзину, интонацију, нагласак и ритам),
- изражајност презентовања (општи квалитет гласа, експресивност, живост и ентузијазам),
- флуентност која показује наученост текста и степен аутоматизованости,
- граматичка тачност језика (ред речи, времена, грешке које ремете/ не ремете комуникацију),
- укључивање публике,
- одржавање контакта са публиком (паралингвистичке карактеристике) и
- структура и логички след излагања, тј. употреба одговарајућег вокабулара и редослед излагања.

У Табели 9 показаћемо компоненте комуникативне компетенције које смо узели у обзир приликом дефинисања централног конструкта .

Табела 9. Заснованост компоненти конструкта на компонентама комуникативне компетенције према Бахману и Палмеру (1996), Дагласу (2000) и Савету Европе (2001) (в. поглавље 3.)

Компоненте комуникативне компетенције	Компоненте конструкта
Граматичко знање/ Лингвистичка компетенција	Јасноћа излагања
	Флуентност
	Вокабулар
	Граматичка тачност
Текстуално знање/ Дискурзивна компетенција	Структура и логички след излагања
Социолингвистичко знање/ Социолингвистичка компетенција	Коришћење одговарајућег регистра
	Коришћење одговарајућег стила
Функционално знање/ Функционална компетенција	Реакција на питања публике
Стратегије	Усклађеност комплексности теме са нивоом знања страног језика струке
	Увежбаност
	Аудио-визуелна подршка структури презентације
	Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа
	Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем
	Усклађеност излагања са интересовањима публике
	Изражајност презентовања
	Остваривање контакта са публиком
	Поштовање предвиђеног временског оквира
Предзнање на језику струке	Специфичност теме
	Предзнање

Јасноћа излагања, флуентност, вокабулар и граматичка тачност представљају компоненте конструкта утемељене на граматичком знању и лингвистичкој компетенцији. Структура и логички след излагања представља компоненту засновану на текстуалном знању и дискурзивној компетенцији. Реакција на питања публике чини део конструкта заснован на функционалном знању и функционалној компетенцији. Да бисмо оценили компоненту конструкта засновану на социолингвистичком знању и социолингвистичкој компетенцији, формулисали смо критеријуме који се односе на коришћење одговарајућег регистра и стила. Компоненте повезане са стратегијама које студенти користе приликом излагања представљају: усклађеност комплексности теме са нивоом знања страног језика струке, увежбаност, аудио-визуелну подршку структури презентације, усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа, усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем, усклађеност излагања са интересовањима публике, изражајност презентовања, остваривање контакта са публиком и поштовање предвиђеног временског оквира. Компоненте конструкта које се односе на предзнање на језику струке обухватају специфичност теме и предзнање.

Међутим, веома је битно нагласити да, поред предзнања и специфичности теме, који се према овој класификацији експлицитно односе на предзнање на језику струке, сматрамо и да

вокабулар и регистар који чине граматичко знање, у нашем случају представљају битну одлику предзнања јер се односе на специфичан вокабулар и регистар који студенти употребљавају да изложе тему на пословном енглеском.

Оцењивањем конструкта долазимо до закључака о томе какво је постигнуће студената приликом излагања одређене теме на пословном енглеском језику. Другим речима, конструкт представља показатељ комуникативне компетенције студената на пословном енглеском приликом извођења задатка усмене презентације. У поглављу 8 које се односи на спецификацију скала и критеријума, приказаћемо повезаност између конструкта и критеријума јер смо формирањем критеријума са описима постигнућа операционализовали конструкт који оцењујемо.

6.5.2. Спецификација задатка усмене презентације на пословном енглеском језику

Спецификација задатка представља један од сегмената детаљног описа циклуса оцењивања који, између осталог, доприноси повећаном степену валидности читавог система. За потребе нашег истраживања, креирали смо задатак усмене презентације са намером да подстакнемо студенте на Факултету техничких наука у Чачку да, приликом излагања, покажу своје постигнуће на пословном енглеском. За потребе овог истраживања користићемо предлог спецификације задатка који износи Луома (2004: 117), а обухвата: 1) рубрику и инструкције, 2) дефиницију задатка и 3) процедуру администрације самог задатка.

Рубрику и инструкције ћемо описати на основу спецификације коју износи Даглас (2000: 51) (в. 2.4.4.). Код задатака за оцењивање у образовном контексту, рубрика садржи експлицитне смернице које ученику помажу да добије информације о инструкцији, да их обради и да одговори на захтеве задатка (Милановић 2019: 155). У Табели 10 су приказане карактеристике рубрике које се односе на само излагање, тј. усмену презентацију коју студенти изводе у групама. Табела је урађена по узору на Милановића (2019: 147).

Табела 10. Карактеристике рубрике задатка усмене презентације

Карактеристике рубрике	Задатак усмене презентације
Циљеви задатка	У групама (2-4) изложити припремљену тему и одговорити на евентуална питања публике.
Процедура давања одговора	Излагање се врши усмено, уз помоћ презентација креираних употребом одговарајућег софтвера.
Структура комуникативног чина: број задатака	Један комплексан задатак који се састоји од неколико подзадатака.
Време предвиђено за излагање	7 до 10 минута по презентацији
Евалуација	Евалуација се врши на основу креиране скале са критеријумима за оцењивање усмене презентације.

Водећи се Милановићевим моделом (2019: 148–150), у Табели 11 приказујемо карактеристике инструкције реализованог задатка усмене презентације.

Табела 11. Подаци о инструкцији задатка усмене презентације

Подстицај: окружење у коме се употребљава језик струке	
Амбијент	Кабинет за стране језике на Факултету техничких наука у Чачку. Опремљен је рачунарима на свакој клупи и за катедром, уз могућност коришћења бежичног интернета, пројектора и озвучења. Кабинет има око 50 места за седење.
Учесници	Четрнаест студената (19-21 године старости), девет младића и пет девојака. Студенти похађају

	другу годину основних струковних студија на студијском програму за Производни менаџмент и слушају Пословни енглески 1 у 3. семестру. Студенти су организовани у групе од 2 до 4 студената, тако да док једна група излаже, остали студенти представљају публику.
Сврха	Оцењивање постигнућа студената приликом излагања одређене теме на пословном енглеском језику.
Форма и садржај	Групна усмена презентација одређене теме пред публиком.
Тон	Формалан или неутралан са циљем да се остави добар утисак и да се публика на убедљив начин информише о одабраној теми.
Језик	Енглески језик
Норме интеракције	Интеракција између излагача у оквиру групе и између излагача и публике
Жанр	Пословне презентације
Могући проблеми	Недовољна изражајност приликом излагања, превелико ослањање на белешке или визуелно приказивање на АВ презентацији.
Подаци о инпуту: формат	
Визуелни	Писани материјал изложен на слајдовима.
Аудитивни	Видео клипови или кратки снимци који илуструју тему излагања.
Вид излагања	Уживо и усмено
Дужина излагања	2 до 3 минута по студенту
Подаци о инпуту: ниво аутентичности	
Ситуациона аутентичност	Висок ниво
Интеракциона аутентичност	Високо ниво

Потребно је додатно објаснити ниво ситуационе и интеракционе аутентичности задатка усмене презентације на пословном енглеском језику. У овом истраживању нисмо се посебно бавили испитивањем двеју поменутих категорија, већ смо се ослонили на закључке које је у свом истраживању изнео Милановић (2019). Наиме, у истраживању су упоређене карактеристике усмене презентације на пословном енглеском као задатка који се појављује у реалном, пословном окружењу, и усмене презентације као задатка за оцењивање постигнућа студената на пословном енглеском у области маркетинга на Економском факултету Универзитета у Крагујевцу (в. Милановић 2019: 132-138, 150). Резултати показују да усмена презентација на пословном енглеском, било да је реч о групном или индивидуалном излагању, представља аутентичан задатак за оцењивање јер садржи контекстуалне факторе и карактеристике које одговарају презентацијама као задатку у реалном, пословном окружењу.

Што се тиче дефинисања усмене презентације, можемо се сложити да она представља комплексан задатак јер обухвата неколико фаза приликом припреме и израде (в. 4.4). Само излагање представља перформансу у оквиру које студенти показују своје постигнуће које се заправо оцењује. У погледу тежине, можемо рећи да постоји одговарајући ниво флексибилности јер ученици самостално прилагођавају своје компетенције карактеристикама задатка и, сходно томе, активирају стратегије које им помажу да успешно изврше задатак.

Последњи сегмент спецификације задатка чини процес администрације, који се у нашем истраживању одвија према структури задатка коју износе Вилис (1996) и Вилис и Едвардс (2005) (в. 4.1.). Структура задатка описана је у Табели 12.

Табела 12. Компоненте структуре задатка (према Вилис 1996: 38)

Предзадаток		
Увод у тему и задатак		
Наставник истражује задатак заједно са ученицима, наглашава корисне речи и изразе, помаже и припрема ученике да разумеју инструкције о задатку. Ученици могу чути снимке других ученика како изводе сличан задатак.		
Циклус задатка		
Задатак	Планирање	Извештај
Студенти раде задатак у паровима или у малим групама. Наставник прати њихов рад без директног учешћа.	Студенти се припремају за извођење пред целим разредом (усмено или писмено) да би показали како су урадили задатак, шта су одлучили или открили.	Поједине групе презентују своје извештаје или размењују писане извештаје и упоређују резултате.
Ученици могу чути снимак осталих ученика који раде сличне задатке како би их упоредили са својом изработом.		
Усредсређеност на језик		
Анализа	Вежбање	
Студенти прегледају одређене карактеристике текста, транскрипте или снимке и дискутују о њима.	Наставник спроводи увежбавање нових речи, израза и структура које се појављују у оквиру подзадатака, пре или после анализе.	

6.5.2.1. Администрација задатка усмене презентације са студентима Факултета техничких наука у Чачку

Пошто смо у претходном одељку показали рубрику, инструкције и дефиницију задатка усмене презентације који смо користили као активност за оцењивање у нашем истраживању, у овом сегменту ћемо описати процес администрације поменутог задатка.

Израда задатка је трајала 10 школских часова у оквиру предмета Пословни енглески 1 који се слуша у 3. семестру друге године основних струковних студија на студијском програму за Производни менаџмент на Факултету техничких наука у Чачку. Настава је организована тако да, у току једне седмице, студенти похађају двочас кога чине један час предавања и један час вежби. Приликом припреме за усмене презентације нисмо се стриктно руководили поделом на предавања и вежбе, већ смо организовали припрему тако да се следи горе наведени циклус задатка. Настава се одвијала у току 2020/2021. школске године. За потребе истраживања, студенти су дали сагласност за учествовање у истраживању како би се њихове презентације снимиле ради спровођења потребних анализа. Часовима припреме и извођења презентација присуствовало је укупно 14 студената, девет младића и пет девојака.

Предзадаток је трајао четири школска часа. Иначе, ова фаза планирана је за упознавање ученика са захтевима који их очекују у задатку. Сходно томе, у уџбенику за Пословни енглески 1, који студенти користе за предавања и вежбе, обрадили смо лекцију која илуструје припрему и извођење презентација. Студенти су добили додатни дидактички материјал који садржи потребне инструкције у вези са структуром и садржином презентације, устаљеним језичким

фразама које се користе за увод, разраду и закључке, о изгледу слајдова које студенти треба да креирају као аудио-визуелну подршку свом излагању и др.

У предзадатку су представљене и особености које чине успешну презентацију, као и критеријуми које смо планирали да узмемо у обзир када вршимо оцењивање. Осмислили смо кратку дискусију у којој су студенти имали прилике да, заједно са наставником, размотре предложене критеријуме. Студенти су се упознали са критеријумима за оцењивање усменог излагања како би могли да усмере своје активности приликом припреме за излагање и да би извршили самооцењивање и вршњачко оцењивање у фази увежбавања за јавни наступ. Будући да усмена презентације представља испитни задатак на Пословном енглеском 1 већ дужи низ година, уз пристанак студената, сваке године смо вршили снимање њихових излагања како бисмо снимке искористили као аутентичан материјал приликом часова предвиђених за подучавање наредних генерација. Тако су студенти, који су учествовали у истраживању, имали прилике да практично примене критеријуме за оцењивање на групним презентацијама својих старијих колега. Наиме, приказали смо неколико презентација, па су студенти оцењивали успешност излагања својих колега на основу предложених критеријума и доносили закључке које су касније користили у фази припреме својих презентација. Коначно, да бисмо се припремили за циклус задатка, студенти су добили прилику да се договоре око избора чланова својих група. Оваквом процедуром су испуњени когнитивни захтеви који су потребни да би се студенти упознали са захтевима задатка (в. одељак 4.2.).

Фазе циклуса задатка и усредсређености на језик одвијале су се у току наредних шест часова. Према структури задатка коју излаже Вилис (в. Табелу 12), фаза усредсређености на језик са анализом језичких форми и њиховим увежбавањем, представља последњи корак и следи након циклуса задатка. Међутим, за потребе нашег истраживања, ова фаза уследила је у току планирања, јер је било неопходно да студенти обрете пажњу на језичке форме и да их увежбају пре извештавања. Прво ћемо објаснити фазу задатка.

Задатак је осмишљен тако да студенти у оквиру својих група дају предлоге за тему коју желе да изложе. Избор теме је могао да обухвати било шта што се студентима чинило интересантним у домену пословног енглеског језика. Приликом избора теме могли су да користе уџбеник из Пословног енглеског 1 или аутентичне текстове које су претраживали путем интернета. Како би усагласили мишљење, студенти су се путем дискусије у својим групама на енглеском језику договарали око избора теме и материјала који ће користити за тему презентације. У овој фази употреба језика била је слободна и спонтана. Задатак се одвијао у току четири школска часа.

Након тога, на наредним часовима уследила је фаза планирања. Пошто су претходно извршили избор текстова на основу којих су се информисали о теми коју излажу, студенти су приступили планирању и организацији одабраног материјала, припремили целовите текстове за излагање, а затим извршили поделу улога у оквиру својих група према сопственим нивоима знања енглеског језика. У овој фази, уследила је анализа састављених текстова за излагање и анализа језичких форми и структура које су биле потребне да би студенти успешно изложили тему. Наиме, студенти су анализирали текстове, а затим од наставника затражили помоћ око извесних нејасноћа. У овој фази наставник је активно учествовао, пружао објашњења која су била потребна, скретао пажњу на корисне речи, изразе и структуре, као и на грешке које студенти нису уочили, одговарао на питања итд. Након ове фазе материјали које су студенти припремили добили су коначну форму и групе су прешле на креирање слајдова као аудио-визуелне или визуелне подршке коју ће користити током излагања. Пошто су улоге подељене, студенти су за домаћи задатак добили да науче планирани текст који треба да увежбају и ускладе са излагањима својих колега у току следећа два часа.

Фаза планирања садржи довољан број контекстуалних и лингвистичких фактора који помажу ученицима да умање тежину задатака који треба да решавају. Приликом планирања, студенти су имали прилику да самостално и у групи осмисле начин на који ће се припремити за излагање пред публиком, преузели су одговорност за сопствени рад, јер од припремљености у овој фази, зависи и успешност крајњег исхода презентације. Овакав начин припреме за

извођење задатка повећава мотивисаност ученика јер својим учешћем, сарадњом са осталим члановима групе и преузимањем одговорности за сопствени удео у раду групе утичемо и на подстицање афективне компоненте код студената (в. 4.2.). Коначно, задатак презентације у групи захтева употребу одговарајућих лингвистичких ресурса, јер је потребно да ученик прилагоди свој ниво знања енглеског језика захтевима задатка и уложи коју је преузео у групној презентацији. С обзиром на то да за неке ученике когнитивни захтеви задатка могу представљати потешкоће, док код других то могу бити лингвистички захтеви (Савет Европе 2001: 162), студентима је приликом припреме за излагање омогућена флексибилност у прихватању одговарајућих захтева. Наиме, студенти су имали потпуну слободу да поделе одговарајуће улоге, изаберу изворе које ће користити за текст презентације, изврше процену сопствених ресурса и ресурса својих колега да би адекватно поделили улоге.

Приликом планирања, у току наредна два часа, студенти су у својим групама увежбавали заједничко излагање. Такође, обезбедили смо и простор у суседној учионици са пројектором и интернетом, како би студенти уколико желе, по групама изложили своје теме у условима налик на оне који их очекују приликом самог излагања.

Коначна фаза циклуса задатка, тј. извештај, уследио је пре планираног термина за испит у јануарском испитном року. Студенти су у својим групама, пред осталим колегама, излагали своје теме. Тада смо снимили њихово излагање које смо користили ради провере валидности и поузданости осмишљеног циклуса оцењивања у дисертацији. За потребе истраживања, студенти су се сагласили да оцене и повратне информације о својим презентацијама добију накнадно, након провере валидности читавог циклуса, али уз поштовање прописаног датума за јануарски испитни рок.

Као што смо већ поменули, спецификација скала и критеријума за оцењивање усмене презентације на пословном енглеском језику биће представљена у оквиру засебног поглавља јер смо одговарајући модел скале формирали, између осталог, уз уважавање резултата добијених анкетама.

7. АНКЕТА

У овом поглављу ћемо говорити о структури и садржини анкете коју смо креирали за потребе нашег истраживања. Описаћемо учеснике у истраживању, процес прикупљања података и анализу резултата са дискусијом.

7.1. Анкетни упитник за наставнике страног језика струке

Тема истраживања повезана је са праксама наставника у вези са оцењивањем усмених презентација на страном језику струке. Да бисмо истражили и констатовали реалне потребе и изазове са којима се наставници сусрећу када врше оцењивање усменог излагања у контексту високошколског образовања, користили смо анкетни упитник као технику за прикупљање података у вези са темом нашег истраживања. Добијене податке искористили смо као полазну основу и усмерење који су нам помогли да дођемо до оптималног решења за формирање скале са критеријумима за оцењивање.

Анкета „Оцењивање усмене презентације на страном језику струке” садржи четири одељка са укупно 20 питања (в. Прилог II).

Први део анкете посветили смо испитивању демографских обележја испитаника. Оваква питања нису предмет истраживања, али се користе ради бољег разумевања контекста у коме се врши истраживање (Бранковић 2014: 155). Овим испитујемо пол, старосну доб, године радног искуства, звање наставника стечено завршетком студија, установу у којој раде и страни језик струке који предају.

Питањима у другом делу анкете „Праксе наставника приликом евалуације страног језика струке” настојимо да утврдимо реално стање у вези са практичним деловањем наставника приликом оцењивања усмених презентација на страном језику струке. Питања смо креирали на основу разматрања представљених у теоријском делу дисертације која се односе на врсте и приступе оцењивања и скале за оцењивање активности говорне продукције (в. 2.3.5. и 5.2.). С тим у вези, циљ нам је да испитамо заступљеност усмене презентације као задатка за оцењивање у средњим стручним школама и у високом образовању, учесталост примене сумативног и формативног оцењивања усмених презентација, холистичког и аналитичког оцењивања, коришћења стандардизованих и нестандардизованих скала и да стекнемо увид у различите навике наставника и друге активности које најчешће користе приликом оцењивања. Желели смо, такође, да се информишемо о томе шта би, по мишљењу наставника, унапредило њихове праксе приликом оцењивања усмених презентација, а шта би им олакшало поменути процес.

Трећи део анкете „Оцењивање усмених презентација” односи се на потребе и изазове са којима се наставници суочавају приликом оцењивања усмених презентација. Имајући у виду реалне проблеме и потребе наставника у различитим деловима света, које смо констатовали на основу анализе емпиријских истраживања (в. 5.4.), питања смо креирали тако да проверимо да ли се наставници у нашем региону сусрећу са сличним проблемима. Према томе, желели смо да сазнамо колико је процес оцењивања забаван, изазован или заморан, на који начин наставници вреднују различите критеријуме приликом оцењивања, колико успешно тумаче описе постигнућа у оквиру стандардизованих скала, колико често праве поједине врсте грешака приликом оцењивања. У овом делу анкете креирали смо и питања којима желимо да проверимо ставове наставника о томе колико оцењивање по унапред утврђеним критеријумима са којима су студенти упознати пре самог оцењивања доприноси различитим аспектима дидактичког процеса повезаних са мотивационом и корективно-иновативном функцијом оцењивања (в. 2.3.1.), развојем метакогнитивних стратегија самоевалуације и саморегулације у процесу учења, као и колико поменути начин оцењивања доприноси квалитету пружања повратне информације студентима након излагања.

Четврти сегмент анкете „Критеријуми за оцењивање усмене презентације на страном језику струке” односи се на испитивање ставова наставника о конкретним критеријумима за

оцењивање. Прецизније, од наставника се захтева да помоћу Ликертове скале вреднују предложене критеријуме оценом од 1 до 5, у складу са тим колико сматрају да сваки од понуђених критеријума има утицаја на постигнуће ученика приликом њиховог усменог излагања. Циљ нам је да истражимо да ли наставници подједнако вреднују критеријуме за оцењивање усмених презентација када врше оцењивање или појединим критеријумима дају предност у односу на неке друге. За потребе анкете, критеријуме смо сврстали у три групе. Прву групу чине језички критеријуми који се односе на јасноћу излагања, флуентност, вокабулар, коришћење одговарајућег регистра, употребу одговарајућег стила и граматичку тачност. Другу групу представљају критеријуми који се односе на садржај и структуру презентације и особености усменог излагања, а обухватају: специфичност одабране теме, предзнање, структуру и логички след излагања, аудио-визуелне елементе презентације, усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа и усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем. Трећи део обухвата критеријуме везане за стратегије које ученици користе приликом усменог излагања: усклађеност комплексности теме са нивоом знања страног језика струке, усклађеност излагања са интересовањима публике, увежбаност, изражајност презентовања, остваривање контакта погледом са публиком, реакцију на питања публике и поштовање предвиђеног временског оквира.

7.2. Процес прикупљања података и учесници

Да бисмо дошли до потребних података, саставили смо онлајн тип анкете на српском језику, за чију израду смо користили *Google forme*. Анкета је креирана за наставнике страног језика струке који предају у високошколским установама и средњим стручним школама. Учешће у анкети било је анонимно.

За прикупљање података, користили смо дигитално окружење. Анкетирање је трајало од почетка новембра 2021. године до почетка јануара 2022. године. У истраживању су учествовали наставници који предају страни језик струке на територији целе Србије и Хрватске. У Србији, линк анкете послат је преко *Центра за страни језик струке, Друштва за стране језике и књижевности Србије* и *Удружења англиста Србије*. Анкета је такође постављена и на фејсбук страницу *Друштва за стране језике и књижевности Србије*. Пошто одзив није био задовољавајући, анкета је путем личних контаката упућена и наставницима страних језика у Хрватској. Подаци о мејл адресама добијени су на основу мејлинг листе *Удруге наставника језика струке на високошколским установама*.

7.3. Анализа података из анкетног упитника

У наредним одељцима најпре ћемо представити резултате дескриптивне статистике коју смо применили ради анализе података добијених на основу одговора затвореног типа. Потом ће уследити резултати мешовите анализе садржаја коју смо применили код одговора отвореног типа. Анализа података сваког појединачног дела упитника представљена је у оквиру засебног одељка. На самом крају изложићемо дискусију у којој се налазе обједињени коментари за све представљене делове анкете.

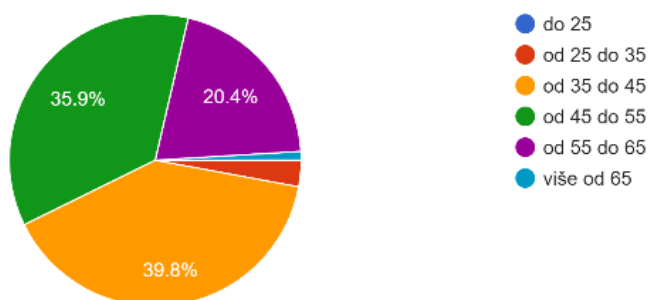
7.3.1. Анализа демографских података

У истраживању су учествовала 103 наставника страних језика, од којих су наставнице у великој већини, 95,1%, док је наставника свега 4,9%.

Када анализирамо њихову старосну доб, најбројнији су наставници који имају од 35 до 45 година, 39,8%. Незнатно мањи проценат чине наставници од 45 до 55 година старости, тј. 35,9%. Наставници од 55 до 65 година чине проценат од 20,4%. Најмлађи и најстарији испитаници чине најмањи удео, тј. наставници од 25 до 35 година чине 2,9% од укупног броја испитаника, док наставници са преко 65 година чине свега 1% (в. Сliku 4).

2. Koliko imate godina?

103 responses



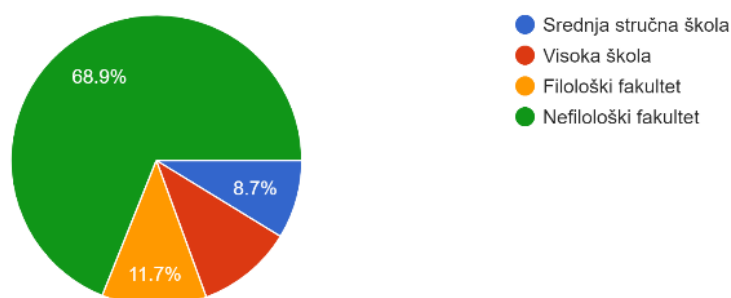
Слика 4. Старосна доб испитаника

На питање које се односи на звање стечено током студија одговорило је 78 наставника, што чини приближно 75,73% наставника од укупног броја учесника. Од 78 наставника, 39 наставника су професори основних академских студија, тј. 50%, 11 наставника има звање мастера (14,1%), 9 наставника су магистри (11,54%) и, коначно, 19 наставника имају звање доктора наука (24,36%).

На питање које се односи на установу у којој раде, одговорили су сви испитаници. Испоставило се да су најбројнији наставници који раде на нефилолошким факултетима, њих 68,9%. За њима следе наставници филолошких факултета, 11,7%, потом, у приближно истом односу, високошколски наставници, 10,7%, и коначно средњошколски наставници, 8,7% (в. Слика 5).

4. U kojoj ustanovi radite?

103 responses

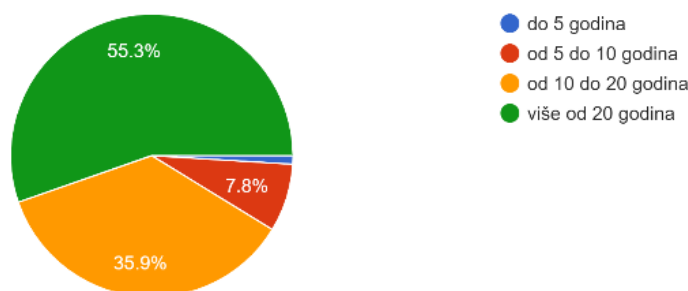


Слика 5. Установа у којој раде испитаници

Такође, 103 наставника дала су одговор и на питање колико имају година радног искуства. Резултати показују да највећи проценат наставника, њих 55,3% има више од 20 година радног искуства. За њима следе наставници који имају од 10 до 20 година радног искуства, њих 35,9%, затим наставници који имају од 5 до 10 година радног искуства (7,8%), док најмањи број наставника има мање од 5 година радног искуства, свега 1% (в. Слика 6).

5. Koliko imate godina radnog iskustva u nastavi?

103 responses



Слика 6. Дужина радног искуства испитаника

Одговори које смо добили на питање који језик струке наставници предају биће приказани у Табели 13 ради прегледности.

Табела 13. Страни језик струке који предају наставници

Страни језик струке	Процент наставника који предају страни језик струке
Енглески језик струке	57,28%.
Енглески и немачки језик струке	11,65%.
Немачки језик струке предаје	7,7%.
Пословни енглески	2,97%.
Француски језик струке	2,91%
Италијански језик струке	1,94%
Технички енглески	0,97%
Енглески у туризму	0,97%
Енглески у пољопривреди	0,97%
Технички немачки	0,97%
Пословни немачки за инжењере	0,97%
Енглески у ваздухопловству	0,97%
Поморски енглески	0,97%
Руски језик струке	0,97%
Енглески за информатичаре	0,97%
Енглески за модни дизајн	0,97%
Енглески за графичке дизајнере	0,97%
Енглески за менаџере	0,97%
Енглески језик правне струке	0,97%
Немачки језик правне струке	0,97%
Медицински енглески	0,97%
Стручни енглески	0,97%

7.3.2. Анализа података дела анкете „Праксе наставника приликом евалуације страног језика струке”

Подаци које смо добили квантитативном анализом одговора у другом делу анкете послужиле нам да идентификујемо праксе наставника у вези са оцењивањем усмених презентација на страном језику струке. Преглед добијених података представљен је у Табели 14.

Питања од 1-6 садрже да/ не одговоре, седмо питање садржи одговоре понуђене у виду петостепене Ликертове скале (в. Бранковић 214: 123-124) којима се у оквиру девет потпитања

проверава учесталост одређене праксе, док су у осмом и деветом питању предвиђени отворени, дужи одговори. У овом одељку представимо анализу одговора на првих седам питања, док су одговори на осмо и девето питање дати у оквиру анализе садржаја (в. 7.3.5.)

Табела 14. Практике наставника приликом евалуације страног језика струке, питања 1-6

Питање	Број потврдних „Да” одговора	Процент потврдних „Да” одговора	Број одричних „Не” одговора	Процент одричних „Не” одговора	Процент наставника који уопште не оцењују усмене презентације
1. Да ли оцењујете усмене презентације на страном језику струке?	102	99,03%	1	0,97%	0,97%
2. Да ли усмену презентацију оцењујете као целину дајући јој јединствену оцену?	84	81,55%	18	17,48%	0,97%
3. Да ли оцењујете појединачне карактеристике усмене презентације дајући оцене за сваку карактеристику посебно?	61	59,22%	41	39,81%	0,97%
4. Да ли користите неку одређену скалу за оцењивање усмених презентација?	67	65,05%	34	33,01%	1,94%
5. Да ли сами креирате скалу на основу које вршите оцењивање усмених презентација?	79	76,70%	23	22,33%	0,97%
6. Да ли користите стандардизоване скале за оцењивање активности усмене продукције као што су усмене презентације?	24	23,30%	79	76,70%	/

Сви испитаници одговорили су на сва постављена питања. У првих шест питања од наставника смо захтевали да се изјасне да ли примењују одређену праксу у свом процесу оцењивања. Испоставило се да готово сви наставници страног језика струке врше оцењивање усмених презентација, њих 102 (99,03%), док само 1 (0,97%) наставник не оцењује усмене презентације. Већина, тј. 84 (81,55%) наставника оцењује усмене презентације као целину, дајући јединствену оцену, док њих 18 (17,48%) не даје јединствену оцену приликом оцењивања усмених презентација. Такође, 61 наставник (59,22%) оцењује појединачне карактеристике усмене презентације дајући оцене за сваку карактеристику посебно, док се 41 наставник (39,81%) изјаснио да не оцењује појединачне карактеристике усмене презентације. Приликом оцењивања усмене презентације, 67 (65,05%) наставника користи одређену скалу за оцењивање, док 34 (33,01%) наставника уопште не користи никакву скалу. Већина наставника сама креира скалу за оцењивање усмених презентација, њих 79 (76,70%), док 23 (22,33%) наставника не креира скале самостално. Што се стандардизованих скала за

оцењивање тиче, већина наставника, тј. 79 (76,70%) уопште не користи стандардизоване скале за оцењивање говорне продукције да би оценили задатак усмене презентације, док мањи број њих, тј. 23 (23,30%) користи стандардизоване скале.

Седмо питање другог дела анкете садржи 9 потпитања која су формулисана тако да изискују информације о различитим аспектима пракси наставника приликом оцењивања усмених презентација. Одговори на ово питање су представљени у Табели 15.

Табела 15. Практике наставника приликом евалуације страног језика струке, питање 7

Потпитање	Одговори	Број одговора	Процент
1. Колико често самостално оцењујете усмене презентације ученика?	Никад	1	0,97%
	Ретко	7	6,80%
	Понекад	17	16,50%
	Често	27	26,21%
	Увек	51	49,51%
2. Колико често вршите оцењивање усмене презентације у сарадњи са још једним оцењивачем?	Никад	62	60,19%
	Ретко	24	23,30%
	Понекад	10	9,71%
	Често	5	4,85%
	Увек	2	1,94%
3. Колико често приликом, оцењивања усмених презентација, сарађујете са стручњаком из области која је представљена темом презентације?	Никад	61	59,22%
	Ретко	27	26,21%
	Понекад	12	11,65%
	Често	3	2,91%
	Увек	0	0,00%
4. Колико често похађате организоване обуке и програме стручног усавршавања за унапређивање компетенција за оцењивање усмених презентација ученика?	Никад	43	41,75%
	Ретко	27	26,21%
	Понекад	24	23,30%
	Често	7	6,80%
	Увек	2	1,94%
5. Колико често оцењујете усмене презентације бројчаном оценом?	Никад	8	7,77%
	Ретко	7	6,80%
	Понекад	11	10,68%
	Често	20	19,42%
	Увек	57	55,34%
6. У случају бројчаног оцењивања, колико често дајете образложење конкретне оцене?	Никад	7	6,80%
	Ретко	1	0,97%
	Понекад	9	8,74%
	Често	20	19,42%
	Увек	66	64,08%
7. У случају бројчаног оцењивања, колико често повратна информација упућена ученику садржи и смернице за унапређивање квалитета излагања?	Никад	4	3,38%
	Ретко	2	1,94%
	Понекад	7	6,80%
	Често	23	22,33%
	Увек	67	65,05%
8. Колико често вршите оцењивање усмених презентација непосредно након што ученици заврше своје излагање?	Никад	3	2,91%
	Ретко	4	3,88%
	Понекад	9	8,74%
	Често	24	23,30%
	Увек	63	61,17%
9. Колико често снимате усмене презентације, да бисте их касније оцењивали?	Никад	70	67,96%
	Ретко	16	15,53%
	Понекад	7	6,80%
	Често	9	8,74%
	Увек	1	0,97%

Прво потпитање се односи на то колико често наставници самостално оцењују усмене презентације, без учешћа других оцењивача. Испоставља се да већина наставника, тј. 78 (75,72%), увек или често оцењује усмене презентације самостално. Овај број знатно је већи у односу на 17 (16,50%) наставника који то понекад чине, као и у односу на оне који то чине ретко или никад – 8 наставника (7,77%).

Да бисмо додатно поткрепили претходно питање, у другом потпитању настојимо да закључимо колико често наставници врше оцењивање са још једним оцењивачем или више њих. Добијени подаци су у сагласности са претходним резултатима. Наиме, испоставља се да већина наставника, тј. 86 (83,49%) никад не врше оцењивање у сарадњи са још неким оцењивачем, или то ретко чине, док само 10 (9,71%) наставника понекад оцењује презентације у сарадњи са још неким оцењивачем. Веома мали број наставника, тј. 7 (6,79%), често или увек сарађује са још неким оцењивачем приликом оцењивања.

Трећим потпитањем желимо да утврдимо у којој мери наставници приликом оцењивања усмених презентација сарађују са стручњаком из области која је представљена темом презентације. И ови резултати показују да највећи број наставника, тј. 88 (85,43%), никад не сарађује са стручњаком из одговарајуће области приликом оцењивања усмених презентација или то ретко чини, док 12 (11,65%) наставника понекад остварује поменути врсту сарадње. Само 3 (2,91%) наставника често врше оцењивање у сарадњи са стручњаком, док се ниједан наставник није изјаснио да увек сарађује са стручњаком из одговарајуће области.

Четврто потпитање односило се на праксу наставника по питању учесталости похађања обуке и програма стручног усавршавања за унапређивање компетенција за оцењивање усмених презентација ученика. Уочавамо да је број наставника који се никад не усавршавају или то ретко чине укупно 70 (67,96%), што у знатној мери преовлађује у односу на наставнике који се често или увек усавршавају, укупно 9 (8,74%). Број наставника који то чине понекад износи 24 (23,30%).

Наредна три потпитања у анкети постављена су са циљем да се утврди заступљеност сумативног и одређених аспеката формативног оцењивања приликом оцењивања усмених презентација на страном језику струке. Тако се пето потпитање односи на то колико често наставници оцењују презентације бројчаном оценом, тј. сумативно. Испоставља се да највећи број наставника, тј. 77 (74,76%), увек или често оцењује усмене презентације бројчано, док 11 (10,68%) испитаника то чини понекад. Само 15 (14,57%) наставника ретко користи бројчану оцену или никад не оцењује усмене презентације бројчано. Уочавамо да у пракси наставника преовлађује бројчано, тј. сумативно оцењивање.

Шестим потпитањем настојимо да проверимо колико често наставници уз бројчану оцену дају образложење коначне оцене. Резултати показују да највећи број наставника, тачније 80 (83,5%), увек или често даје бројчану оцену уз конкретно образложење о датој оцени, док само 9 (8,74%) наставника понекад даје конкретно образложење оцене. Само мањи број испитаника, тачније њих 8 (7,77%), ретко образлаже дату оцену или пак никад не даје конкретно објашњење. На основу предочених резултата можемо видети да наставници претежно дају објашњење конкретне оцене.

Анализом података добијених на основу седмог потпитања долазимо до закључка да највише наставника, тачније њих 90 (87,38%) увек или често уз бројчану оцену пружа повратну информацију која садржи и смернице за унапређивање квалитета излагања, док 7 (6,80%) испитаника то чини понекад. Наставници који ретко уз бројчану оцену пружају и повратну информацију са смерницама за унапређивање квалитета излагања, или који то никад не чине, налазе се у великој мањини у односу на претходну групу, тј. само 6 (5,82%) испитаника.

Осмо потпитање односи се на учесталост оцењивања усмених презентација непосредно након што ученици заврше своје излагање. Већина наставника, тј. 87 (84,47%), одговорила је да увек или често оцењује ученике непосредно након њиховог излагања, док је 9 (8,74%)

одговорило да то чине понекад. Најмањи број наставника, само њих 7 (6,78%), ретко оцењује ученике непосредно након излагања или их никад не оцењује на поменути начин.

Претходне резултате потврђују подаци добијени на основу деветог потпитања које се односи на то колико често наставници снимају усмене презентације да би их касније оцењивали. Наиме, испоставља се да већина наставника, тј. њих 86 (83,49%), никад не снима усмене презентације ради каснијег оцењивања или то чини ретко. Велику мањину чине наставници који понекад или често снимају презентације и они који их снимају увек. Гачније, само 7 (6,80%) наставника понекад снима презентације, док их 10 (9,71%) снима увек или често. Дакле, у пракси, наставници претежно оцењују ученике непосредно након њиховог излагања.

7.3.3. Анализа података дела анкете „Оцењивање усмених презентација”

У трећем делу анкете „Оцењивање усмених презентација” настојали смо да дођемо до података о потребама и изазовима са којима се наставници сусрећу приликом оцењивања усмених презентација (в. Табелу 16). Трећи део анкете садржи два питања. Најпре ћемо представити анализу одговора на прво питање које садржи девет тврдњи, где смо од наставника тражили да на петостепеној Ликертовој скали означе у којој мери се слажу са наведеним тврдњама које се односе на њихов процес оцењивања.

Табела 16. Потребе и изазови при оцењивању усмених презентација, питање 1

1. Питање: Колико се наведене тврдње односе на Ваш процес оцењивања?	Одговори	Број одговора	Процент
1. Немам потешкоћа да оцинем усмене презентације.	Уопште се не слажем.	2	1,94%
	Углавном се не слажем.	8	7,77%
	Неодлучна/ан сам.	7	6,80%
	Углавном се слажем.	59	57,28%
	Слажем се у потпуности.	27	26,21%
2. Оцењивање усмених презентација је забавно и представља прави изазов за мене.	Уопште се не слажем.	2	1,94%
	Углавном се не слажем.	13	12,62%
	Неодлучна/ан сам.	15	14,56%
	Углавном се слажем.	56	54,37%
	Слажем се у потпуности.	17	16,50%
3. Оцењивање усмених презентација траје дуго и дешава ми се да се заморим.	Уопште се не слажем.	21	20,39%
	Углавном се не слажем.	42	40,78%
	Неодлучна/ан сам.	17	16,50%
	Углавном се слажем.	18	17,48%
	Слажем се у потпуности.	5	4,85%
4. Не могу да одлучим да ли различите карактеристике презентације треба да вреднујем у истој мери када дајем коначну оцену.	Уопште се не слажем.	19	18,45%
	Углавном се не слажем.	36	34,95%
	Неодлучна/ан сам.	25	24,27%
	Углавном се слажем.	18	17,48%
	Слажем се у потпуности.	5	4,85%
5. Дешава ми се да формирам оцену на основу општег утиска који ученици оставе на мене, не анализирајући поједине аспекте њихове усмене презентације.	Уопште се не слажем.	31	30,10%
	Углавном се не слажем.	37	35,92%
	Неодлучна/ан сам.	16	15,53%
	Углавном се слажем.	16	15,53%
	Слажем се у потпуности.	3	2,91%

6. Успела/успео сам да оценим усмене презентације на основу постојеће стандардизоване скале којом се оцењују активности усмене продукције.	Уопште се не слажем.	36	34,95%
	Углавном се не слажем.	19	18,45%
	Неодлучна/ан сам.	14	13,59%
	Углавном се слажем.	23	22,33%
	Слажем се у потпуности.	11	10,68%
7. Пробала/ пробао сам да оценим усмене презентације на основу постојеће скале, али имам потешкоће да разумем и применим описе различитих нивоа постигнућа.	Уопште се не слажем.	51	49,51%
	Углавном се не слажем.	27	26,21%
	Неодлучна/ан сам.	11	10,68%
	Углавном се слажем.	12	11,65%
	Слажем се у потпуности.	2	1,94%
8. Дешава ми се да дајем приближно исте оцене различитим ученицима, јер не могу да одлучим зашто је презентација неких ученика боља или лошија у односу на неке друге.	Уопште се не слажем.	43	41,75%
	Углавном се не слажем.	44	42,72%
	Неодлучна/ан сам.	7	6,80%
	Углавном се слажем.	8	7,77%
	Слажем се у потпуности.	1	0,97%
9. Дешава ми се да не могу прецизно да се изразим када ученицима дајем повратне информације о њиховом постигнућу у оквиру усмене презентације.	Уопште се не слажем.	57	55,34%
	Углавном се не слажем.	30	29,13%
	Неодлучна/ан сам.	11	10,68%
	Углавном се слажем.	2	1,94%
	Слажем се у потпуности.	3	2,91%

Првом тврдњом желимо да проверимо у којој мери наставници имају потешкоће приликом оцењивања усмених презентација. Уочавамо да се највећи број наставника, тј. 86 (83,49%), у потпуности или углавном слаже са тврдњом да немају потешкоћа приликом оцењивања усмених презентација. Само мали број наставника, тј. 10 (9,71%), углавном или увек имају потешкоће када оцењују усмене презентације, док 7 (6,80%) наставника није могло да се одлучи.

Другом тврдњом настојимо да проверимо колико је оцењивање усмених презентација забавно за наставнике и колико им оно представља изазов. Највећи број наставника, тј. 73 (70,87%), у потпуности или углавном се слаже са тим да им је оцењивање забавно и изазовно. Знатно мањи број наставника, тј. 15 (14,56%) испитаника, углавном се или уопште не слаже са поменутом тврдњом, што значи да им оцењивање усмених презентација није забавно и изазовно, док исти број наставника није могао да се одлучи.

Приликом оцењивања треће тврдње од наставника смо захтевали да се изјасне колико се слажу са тим да оцењивање презентација траје дуго, те да им се услед тога дешава да се заморе приликом оцењивања. Највећи број наставника се изјаснио да се уопште или углавном не слаже са тим, тј. за 63 (61,17%) наставника оцењивање није ни дуготрајно ни заморно, док се 23 (22,33%) испитаника углавном или у потпуности слаже са поменутом тврдњом, што значи да за њих оцењивање представља дуготрајан и исцрпљујући процес. Неодлучно је 17 (16,50%) наставника.

Четвртом тврдњом намеравамо да проверимо колико су наставници неодлучни у погледу тога да ли различите карактеристике презентације треба да вреднују у истој мери када дају коначну оцену. Са овом тврдњом у потпуности или углавном се не слаже 55 (53,4%) наставника, док су сви остали наставници, тј. 48 (46,60%) углавном или у потпуности неодлучни да ли приликом оцењивања различите карактеристике треба вредновати подједнако. Закључујемо да је у пракси број наставника који се слаже да различите карактеристике презентација треба вредновати подједнако и број оних који сматрају да их треба вредновати различито готово изједначен.

Пета тврдња је формулисана са циљем да проверимо колико се наставницима дешава да формирају оцену на основу општег утиска који ученици на њих оставе, а да при том не анализирају поједине аспекте њихове усмене презентације. Већина испитаника коју чини 68 (66,02%) наставника се уопште или углавном не слаже са тим да оцењују на основу општег утиска, док се знатно мањи број њих, тј. 19 (15,53%), углавном или у потпуности слаже са тим да ученике оцењују на основу општег утиска. Неодлучно је 16 (15,53%) наставника.

Шестом тврдњом желимо да проверимо у којој мери се наставници слажу са тим да су успели да оцене усмене презентације на основу постојеће стандардизоване скале којом се оцењују активности усмене продукције. Већина наставника, тј. 55 (53,4%), изјашњава се да се у потпуности или углавном не слажу са наведеном тврдњом, што значи да ови наставници нису успели да оцене усмене презентације на основу постојеће стандардизоване скале. Са наведеном тврдњом углавном или у потпуности се слаже 34 (33,01%) испитаника, што нам говори да су ови наставници успели да оцене усмене презентације користећи постојеће стандардизоване скале за оцењивање активности усмене продукције. Мањи број наставника, њих 14 (13,59%), неодлучно је по наведеном питању.

Седмом тврдњом настојимо да проверимо колико се наставници слажу са тим да имају потешкоће у разумевању и примени описа различитих нивоа постигнућа у оквиру стандардизованих скала. Испоставља се да се већина наставника уопште или углавном не слаже са овом тврдњом, што значи да 78 (75,72%) наставника нема потешкоће да примени постојеће описе различитих нивоа постигнућа. Знатно мањи број наставника, тј. 14 (13,59%), углавном се или у потпуности слаже са тврдњом да имају потешкоће приликом разумевања и примене датих описа. Неодлучно је 11 (10,65%) наставника.

Осму тврдњу смо формулисали са циљем да проверимо у којој мери се дешава да наставници дају приближно исте оцене различитим ученицима јер не могу да одлуче зашто је презентација неких ученика боља или лошија у односу на неке друге. Велика већина наставника, тј. 87 (84,47%), уопште се или углавном не слаже са претходним становиштем, односно не дешава им се да ученицима дају приближно исте оцене, док се веома мали број наставника, тачније 9 (8,74%), углавном или у потпуности слаже с овом тврдњом. Само 7 (6,80%) наставника је неодлучно по наведеном питању.

Последњом, деветом тврдњом проверавамо колико се наставници слажу са тим да имају потешкоћа приликом прецизног пружања повратне информације ученицима о њиховом усменом постигнућу. Резултати показују да се велика већина наставника, тј. 87 (84,47%) испитаника уопште или углавном не слаже са овом тврдњом, те закључујемо да им прецизно изражавање приликом давања повратне информације не представља никакав проблем. Знатно мањи број наставника, тј. само 5 (4,85%) испитаника, изјаснило се да углавном или у потпуности имају проблеме када треба прецизно да се изразе приликом давања повратне информације ученицима. По овом питању неодлучно је само 11 (10,68%) наставника.

Друго питање се састоји од 11 тврдњи које се односе на различите аспекте дидактичког процеса оцењивања. Од наставника смо захтевали да се путем петостепене Ликертове скале изјасне колико се слажу са тим да оцењивање усмених презентација према унапред утврђеним критеријумима доприноси различитим аспектима процеса оцењивања наведеним у поменутих тврдњама. Првих шест тврдњи (1-6) усмерене су на испитивање утицаја поменутог начина оцењивања на квалитет процеса оцењивања, а осталих пет описују квалитет активности наставника и ученика у процесу оцењивања (в. Табелу 17).

Табела 17. Дидактички аспекти оцењивања усмених презентација, питање 2

2. Питање: Назначите у којој мери се оцењивање усмених презентација, по унапред утврђеним критеријумима са којима су ученици упознати, доприноси следећим аспектима дидактичког процеса.	Одговори	Број одговора	Процент
1. Обезбеђује квантитативне и квалитативне податке о оцењивању.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	0	0,00%
	Неодлучна/ан сам.	8	7,77%
	Углавном се слажем.	53	51,46%
	Слажем се у потпуности.	42	40,78%
2. Омогућава прецизније утврђивање разлике између индивидуалних постигнућа ученика.	Уопште се не слажем.	0	0,00
	Углавном се не слажем.	1	0,97
	Неодлучна/ан сам.	4	3,88
	Углавном се слажем.	54	52,43%
	Слажем се у потпуности.	44	42,72%
3. Олакшава процес оцењивања.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	2	1,94%
	Неодлучна/ан сам.	6	5,83%
	Углавном се слажем.	46	44,66%
	Слажем се у потпуности.	49	47,57%
4. Олакшава доношење ваљаних закључака и тумачење резултата оцењивања.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	3	2,91%
	Неодлучна/ан сам.	6	5,83%
	Углавном се слажем.	52	50,49%
	Слажем се у потпуности.	42	40,78%
5. Повећава економичност процеса оцењивања.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	7	6,80%
	Неодлучна/ан сам.	12	11,65%
	Углавном се слажем.	37	35,92%
	Слажем се у потпуности.	47	45,63%
6. Повећава објективност оцењивања.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	3	2,91%
	Неодлучна/ан сам.	10	9,71%
	Углавном се слажем.	42	40,78%
	Слажем се у потпуности.	48	46,60%
7. Подстиче опште поверење између ученика и наставника.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	1	0,97%
	Неодлучна/ан сам.	8	7,77%
	Углавном се слажем.	41	39,81%
	Слажем се у потпуности.	53	51,46%
8. Усмерава активности подучавања наставника и давање инструкција за	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	0	0,00%
	Неодлучна/ан сам.	8	7,77%

израду задатка презентације.	Углавном се слажем.	42	40,78%
	Слажем се у потпуности.	53	51,46%
9. Усмерава предузимање корективних мера у вези са даљим наставним активностима.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	2	1,94%
	Неодлучна/ан сам.	9	8,74%
	Углавном се слажем.	43	41,75%
	Слажем се у потпуности.	49	47,57%
10. Оспособљава ученике за самооцењивање и саморегулацију у фази припреме усмених презентација.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	3	2,91%
	Неодлучна/ан сам.	9	8,74%
	Углавном се слажем.	44	42,72%
	Слажем се у потпуности.	47	45,63%
11. Омогућава наставнику прецизније и садржајније извештавање ученика о њиховом постигнућу.	Уопште се не слажем.	0	0,00%
	Углавном се не слажем.	2	1,94%
	Неодлучна/ан сам.	5	4,85%
	Углавном се слажем.	41	39,81%
	Слажем се у потпуности.	55	53,40%

Првом тврдњом испитујемо колико се наставници слажу са тим да поменути начин оцењивања обезбеђује и квантитативне и квалитативне податке о оцењивању. Готово сви наставници, тј. 95 (92,24%), у потпуности се или углавном слажу са овим ставом. Само 8 (7,77%) наставника је неодлучно по овом питању.

Друга тврдња односи се на то колико поменути процес оцењивања омогућава прецизније утврђивање разлике између индивидуалних постигнућа ученика. Испоставља се да се готово сви наставници, њих 98 (95,15%), у потпуности или углавном слажу са овом тврдњом, док је незнатан број наставника неодлучан, 4 (3,88%), а само 1 (0,97%) наставник се углавном не слаже са овим.

Трећом тврдњом настојимо да истражимо у којој мери се наставници слажу са тим да оцењивање према унапред одређеним критеријумима са којима су ученици упознати олакшава процес оцењивања. Са овом тврдњом у потпуности или углавном се слажу готово сви наставници, тј. 95 (92,24%) испитаника. Незнатан број наставника, њих 6 (5,83%) не може да се одлучи по овом питању, док се само 2 (1,94%) наставника углавном не слажу.

Четвртм тврдњом проверавамо како се наставници изјашњавају по питању утицаја поменутог процеса оцењивања на олакшано доношење ваљаних закључака и тумачење резултата оцењивања. Добијени одговори указују, као и у претходним случајевима, да се огромна већина наставника, тј. 94 (91,27%) у потпуности или углавном слаже са тим да овако конципиран процес оцењивања олакшава доношење ваљаних закључака и тумачење резултата оцењивања. Само 6 (5,83%) испитаника је неодлучно, док се само 3 (2,91%) наставника углавном не слажу са овим.

Пета тврдња односи се на допринос поменутог начина оцењивања повећању економичности самог процеса оцењивања. Велика већина наставника, тј. 84 (81,55%) испитаника се у потпуности или углавном слаже да се економичност процеса оцењивања повећава ако се он спроводи према унапред одређеним критеријумима. Само 12 (11,65%) наставника је неодлучно, док се свега 7 (6,80%) наставника углавном не слаже са поменутом тврдњом.

Шестом тврдњом настојимо да испитамо колико се наставници слажу са ставом да оцењивање по унапред одређеним критеријумима повећава објективност процеса оцењивања. Са овом тврдњом у потпуности или углавном се слаже огромна већина наставника, тачније 90 (87,38%) испитаника. Само 10 (9,71%) наставника се није одлучило. Огромна мањина, тј. 3 (2,91%) наставника се углавном не слаже са овом тврдњом.

Наредних пет тврдњи (7-11) усмерено је на испитивање квалитета активности наставника и ученика које су повезане са процесом оцењивања према унапред утврђеним критеријумима са којима су ученици упознати.

Седмом тврдњом настојимо да утврдимо колико се наставници слажу са тим да оцењивање према унапред утврђеним критеријумима са којима су упознати и ученици подстиче опште поверење између ученика и наставника. Резултати показују да се готово сви наставници, тј. њих 94 (91,27%) у потпуности или углавном слаже са поменутом тврдњом. Само 8 (7,77%) наставника је неодлучно, а 1 (0,97%) се углавном не слаже са поменутом тврдњом.

Осма тврдња је формулисана са циљем да се провери у којој мери се наставници слажу са тим да овакав вид оцењивања усмерава активности подучавања наставника и давање инструкција за израду задатка презентације. Као и у претходним случајевима, скоро сви наставници, тј. 95 (92,24%), у потпуности се или углавном слажу са наведеном тврдњом, док је само 8 (7,77%) наставника неодлучно.

Девета тврдња формулисана је са намером да се испитају ставови наставника по питању утицаја поменутог процеса оцењивања на предузимање корективних мера наставника у вези са даљим наставним активностима. Испоставља се да се огромна већина наставника, тачније 92 (89,32%), у потпуности или углавном слаже са ставом да оцењивање на основу унапред одређених критеријума усмерава предузимање корективних мера у вези са даљим наставним активностима, 9 (8,74%) наставника није могло да се одлучи по овом питању, док се огромна мањина, тј. само 2 (1,94%) наставника углавном са овим не слаже.

Десетом тврдњом испитујемо у којој мери наставници сматрају да поменути начин оцењивања оспособљава ученике за самооцењивање и саморегулацију у фази припреме усмених презентација. Огромна већина, тј. 91 (88,35%) наставник се у потпуности или углавном слаже са тим да овакав вид оцењивања подстиче процес самооцењивања и саморегулације код ученика, док је знатно мањи број неодлучан 9 (8,74%) наставника, а само 3 (2,91%) наставника се углавном не слажу.

Једанаестом тврдњом проверавамо колико се наставници слажу са тим да овакав вид оцењивања омогућава прецизније и садржајније извештавање ученика о њиховом постигнућу. Анализом одговора долазимо до закључка да се готово сви наставници у потпуности или углавном слажу са овом тврдњом, тачније 96 (93,21%) испитаника. У огромној мањини налазе се наставници који нису могли да се одлуче по овом питању, наиме њих 5 (4,85%) и само 2 (1,94%) наставника који се углавном не слажу са поменутом тврдњом.

Уочавамо такође, да не постоји ниједан наставник који се изјаснио да се уопште не слаже са било којом од претходно наведених тврдњи.

7.3.4. Анализа дела анкете „Критеријуми за оцењивање усмене презентације на страном језику струке”

У четвртном делу анкете од наставника смо захтевали да оценом од 1 до 5 вреднују понуђене критеријуме у зависности од тога колико, према њиховом мишљењу, поменути критеријуми утичу на крајње постигнуће ученика приликом усмене презентације на страном језику струке. Другим речима, желели смо да испитамо да ли су наставницима сви критеријуми оцењивања подједнако важни или различите критеријуме вреднују у различитој мери. Овај део садржи три групе питања. Прва се односи на групу језичких критеријума, друга на критеријуме везане за садржај и структуру презентације, док трећа обухвата критеријуме који се односе на стратегије које ученици употребљавају приликом усменог излагања. У Табели 18 представимо одговоре испитаника за групу језичких критеријума и њихове средње вредности. Заступљеност критеријума сагледаћемо на основу средње вредности за сваки појединачни критеријум.

Табела 18. Језички критеријуми

Језички критеријуми			
1. Питање: На скали од 1 до 5 одредите колико следећи језички критеријуми утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика приликом усмене презентације на страном језику струке.	Одговори	Број одговора	Средња вредност
1. Јасноћа излагања: ученик/ ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.	1	1	4,39
	2	0	
	3	14	
	4	31	
	5	51	
2. Флуентност: ученик/ ученица излаже течно, без напора и оклевања.	1	1	4,52
	2	0	
	3	12	
	4	21	
	5	69	
3. Вокабулар: ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.	1	1	4,73
	2	1	
	3	3	
	4	15	
	5	83	
4. Коришћење одговарајућег регистра: ученик/ ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.	1	1	4,47
	2	1	
	3	9	
	4	30	
	5	62	
5. Коришћење одговарајућег стила: ученик/ ученица прилагођава стил излагања у складу са одговарајућим нивоом формалности.	1	1	4,22
	2	2	
	3	16	
	4	38	
	5	46	
6. Граматичка тачност: ученик/ ученица углавном користи конструкције с исправно употребљеним језичким структурама (нпр. глаголска времена, слагање и сл.) и очекиваним редом речи у реченици. Повремене (несистематичне грешке не ометају комуникацију).	1	1	4,21
	2	3	
	3	18	
	4	32	
	5	49	

Уважавајући нијансе у резултатима, када сагледамо групу језичких критеријума, у највећој мери се истакао критеријум који се односи на познавање вокабулара који одговара специфичној теми на страном језику струке (4,73). Одмах за њим се налази флуентност (4,52), па коришћење одговарајућег регистра у складу са специфичношћу теме из области струке (4,47). Након тога, следе јасноћа излагања са одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом (4,39), стил излагања у складу са одговарајућим нивоом формалности (4,22) и на последњем месту, граматичка тачност (средња вредност 4,21). Уочавамо да су сви критеријуми заступљени у приближно истој мери.

Критеријуми који се односе на садржај и структуру презентације налазе се у Табели 19.

Табела 19. Критеријуми у вези са садржајем и структуром презентације

Садржај и структура презентације			
2. Питање: На скали од 1 до 5, одредите колико следећи критеријуми у вези са садржајем и структуром презентације утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика.	Одговори	Број одговора	Средња вредност
1. Специфичност теме: изабрана тема је релевантна за поље страног језика струке.	1	2	4,36
	2	3	
	3	13	
	4	23	
	5	62	
2. Предзнање: ученик/ ученица има одговарајуће предзнање о одабраној теми.	1	4	3,64
	2	10	
	3	28	
	4	38	
	5	23	
3. Структура и логички след излагања: ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и/ или позива публику да постави питања).	1	1	4,63
	2	1	
	3	6	
	4	19	
	5	76	
4. Аудио-визуелна подршка структури усмене презентације: ученик/ ученица користи одговарајући софтвер за приказивање текста, слика, анимација, клипова и др, као подршку излагању.	1	1	4,20
	2	4	
	3	15	
	4	37	
	5	46	
5. Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа: садржина усменог излагања усклађена је тематски са садржајем који се приказује, приказани материјал визуелно не оптерећује публику и лако се прати.	1	1	4,46
	2	1	
	3	11	
	4	27	
	5	63	
6. Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем: динамика излагања прати динамику приказивања текста, слика, анимација, клипова и др.	1	2	4,35
	2	2	
	3	10	
	4	33	
	5	56	

Резултати показују да у овој групи критеријума наставници ипак сматрају да неки од критеријума имају нешто већи значај у односу на неке друге, али да су још увек сви критеријуми веома значајни за крајње постигнуће приликом усменог излагања. Можемо рећи да у овој групи предњачи критеријум који се односи на структуру и логички след излагања са јасном и структурисаном организацијом и одговарајућим уводима, разрадом и закључцима и коришћењем устаљених језичких фраза које одговарају претходним целинама (4,63). Одмах за њим налазе се критеријуми који се односе на усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (4,46), специфичност изабране теме која је релевантна за поље језика струке (4,36) и усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем (4,35). Са незнатном разликом следи и аудиовизуелна подршка структури усмене презентације (4,20). На последњем месту налази се предзнање о одабраној теми (3,64). И код ове групе критеријума примећујемо благу изнијансираност у затупљености датих одговора, осим што је последњи критеријум који се односи на предзнање заступљен у нешто мањој мери у односу на остале критеријуме, али је он још увек значајан за крајње постигнуће у излагању. У трећој групи налазе се критеријуми који се односе на стратегије које ученици употребљавају приликом излагања (в. Табелу 20).

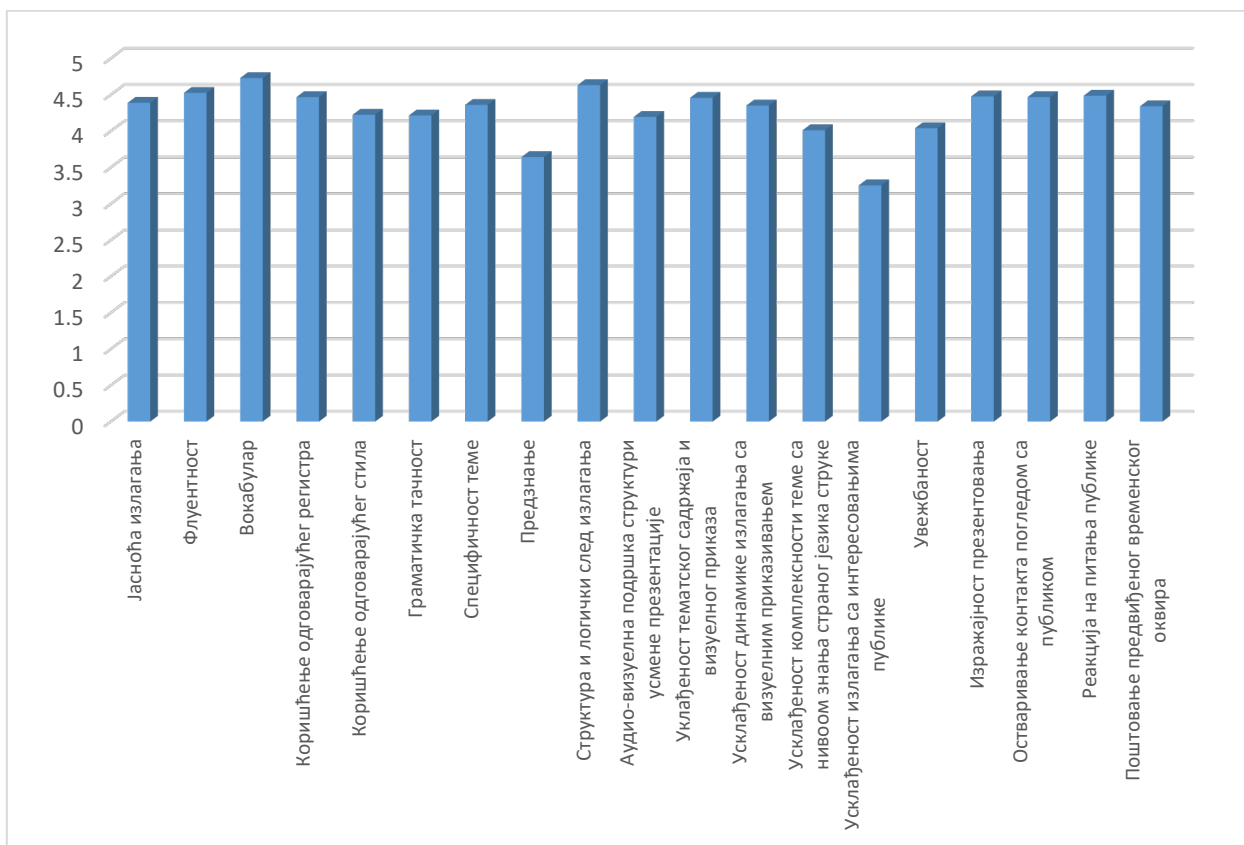
Табела 20. Критеријуми у вези са стратегијама излагања

Стратегије излагања			
3. Питање: На скали од 1 до 5, одредите колико следећи критеријуми у вези са стратегијама излагања утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика приликом усмене презентације на страном језику струке.	Одговори	Број	Средња вредност
1. Ученик/ ученица одабира тему у складу са својим нивоом знања страног језика струке.	1	5	4,01
	2	4	
	3	16	
	4	37	
	5	40	
	Без одговора	1	
2. Ученик/ ученица припрема излагање у складу са интересовањима публике.	1	9	3,25
	2	16	
	3	29	
	4	38	
	5	11	
3. Ученик/ ученица је увежбао/ла и ускладио/ла своје излагање са излагањем осталих чланова тима.	1	6	4,04
	2	6	
	3	10	
	4	37	
	5	44	
4. Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.	1	1	4,47
	2	2	
	3	5	
	4	34	
	5	61	
5. Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ проверила ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)	5	1	4,47
	4	2	
	3	8	
	2	29	
	1	63	
6. Ученик/ ученица реагује на питања публике и углавном даје задовољавајући одговор или коментар.	5	1	4,48
	4	0	
	3	6	
	2	37	
	1	59	
7. Ученик/ ученица поштује предвиђени временски оквир.	1	1	4,34
	2	2	
	3	13	
	4	32	
	5	55	

Резултати показују сличну тенденцију као и у претходној групи. Наиме, издваја се критеријум који се односи на то колико је задовољавајући одговор или коментар који излагач даје на питања публике (4,48). Следе два критеријума која су, према средњој вредности, оцењена подједнако, критеријум који се односи на ефективно и убедљиво излагање уз ентузијазам, одговарајућу мимику и гестикулацију (4,47) и критеријум који се односи на остваривање контакта погледом са публиком (4,47). Одмах затим следе два критеријума који се односе на поштовање предвиђеног временског оквира (4,34) и увежбаност и усклађеност излагања са осталим члановима тима (4,04). Два критеријума која су заступљена у нешто мањој, мада још увек значајној мери, јесу усклађеност нивоа познавања страног језика струке

са избором одговарајуће теме (4,01) и, коначно, усклађеност излагања са интересовањима публике (3,25).

Када размотримо све три поменуте групе критеријума, резултати показују да су наставници прилично уједначено оценили критеријуме, тј. готово сви наставници су оценили све критеријуме највишим оценама (5 и 4), тако да се испоставља да према њиховом мишљењу, сви критеријуми у великој мери утичу на крајње постигнуће ученика, те да их приликом оцењивања вреднују у приближно истој мери (в. Сliku 7).



Слика 7. Средње вредности критеријума за оцењивање усмене презентације на страном језику струке

Потребно је констатовати и то да од четири критеријума која се односе на предзнање на језику струке, наставници дају предност критеријумима који укључују вокабулар и регистар који одговара специфичној теми на страном језику струке, као и критеријуму који се односи на специфичност теме релевантне за поље страног језика струке у односу на предзнање о изабраној теми. Стога констатујемо да наставници нису најбоље разумели термин предзнања који се у литератури препоручује када се објашњава знање које се односи на познавање теме на језику струке, па су га вредновали знатно нижим бројем најбољих оцена (23), у односу на вокабулар (83 највише оцене), регистар (62 највише оцене) и специфичност теме (62). Дакле, можемо извести да наставници сматрају да су параметри који се односе на предзнање на језику струке, итекако релевантни за крајње постигнуће ученика.

На основу квантитативне анализе, учачамо да се нису издвојили критеријуми за које наставници сматрају да у значајнијој мери утичу на крајње постигнуће ученика. Насупрот томе, показатељи нам говоре да наставници сматрају све понуђене критеријуме готово подједнако или приближно значајним. Будући да 19 критеријума представља велики број параметара које наставници треба да вреднују када оцењују, што их може оптеретити и изазвати забуну, у поглављу 9, помоћу методе вишекритеријумске анализе, долазимо до решења за оптималан модел скале са критеријумима за оцењивање.

7.3.5. Анализа садржаја отворених питања анкетног упитника

У нашем истраживању, ради анализе одговора које су наставници дали у осмом и деветом питању другог дела анкете користићемо мешовиту анализу садржаја. Да бисмо описали и класификовали добијене податке, најпре смо дефинисали основне јединице анализе (Бранковић 2014: 160, 166), тј. појмове, односно тематске категорије, које су наставници користили приликом давања отворених одговора на постављена питања (Сузић 2017: 341). Кључне категорије дефинисали смо индуктивним путем на основу анализе емпиријског материјала (Бранковић 2014: 167). Наиме, прегледали смо све одговоре, а затим идентификовали различите категорије, односно појмове који се у њима помињу. Након тога, измерили смо њихову учесталост и упоредили добијене резултате.

Осмо питање смо креирали да бисмо испитали шта би наставницима као оцењивачима помогло да унапреде оцењивање усмених презентација. На ово питање одговорило је укупно 88 наставника. Само један наставник је одговорио да нема никаквих проблема. Четири наставника нису дала одговор на то шта би им помогло приликом оцењивања, већ су констатовали своју постојећу праксу оцењивања, док је један наставник описао оно што му не би помогло приликом оцењивања. Дакле, 82 наставника су дали одговоре на то шта би им помогло приликом оцењивања усмених презентација, од којих су 2 наставника дали по два предлога, тако да смо имали укупно 84. Дате одговоре сврстали смо у 14 различитих тематских категорија (в. Табелу 21). Категорије смо рангирали према учесталости појављивања датих предлога.

Табела 21. Предлози наставника за унапређивање процеса оцењивања усмених презентација

Предлог за унапређивање процеса оцењивања усмених презентација	Бр. одговора	Процент	Пример одговора испитаника у анкети
1. Израда скала са јасним критеријумима за оцењивање усмених презентација.	19	22,62%	Кориштење једноставне и практичне скале за оцењивање усмених излагања која нема превише компоненти.
2. Организовани семинари, обуке, радионице о оцењивању усмених презентација.	17	20,24%	Семинар на ову тему, како бисмо детаљније били упућени у битне факторе при оцењивању.
3. Сарадња са колегама, дискусије и размена искустава у вези са оцењивањем усмених презентација.	9	10,71%	Сарадња са колегама, размена искустава.
4. Сарадња са стручњаком из одговарајуће области.	7	8,33%	Присуство и процена предавача струке.
5. Укључивање студената у процес оцењивања, упознавање студената са критеријумима.	6	7,14%	Мени помаже то што сваке године са студентима заједно дефинишемо критеријуме за оцењивање усмених презентација. Свакако би ми помогло и стручно усавршавање, пошто немам времена да се бавим тиме.
6. Више времена за оцењивање и детаљнију анализу и давање повратне информације.	5	5,95%	Требала бих само више времена будући да имам јако пуно студената па је рад на давању повратних информација дуг и исцрпљујући.
7. Стандардизоване скале.	4	4,76%	Кориштење стандардизоване скале.
8. Више времена за пружање инструкција за израду задатка презентације.	4	4,76%	Више времена у настави које би било посвећено теми израде презентација и њиховог излагања.
9. Снимање усмених презентација и анализа.	4	4,76%	Снимање и анализа.
10. Предлог да се усмене презентације не оцењују, већ да	3	3,57%	Помогло би да се презентације не оцењују, већ да се студентима само понуде коментари на презентацију и

садрже коментаре о добрим и лошим странама излагања.			дају смјернице како поправити своје вјештине презентирања у будућности.
11. Образовање наставника у току претходног школовања на часовима методике наставе о праксама наставника приликом оцењивања.	2	2,38%	Шире (одн. раније) искуство испитаника у смислу упознатости са принципима усменог оцењивања. Такође, већа усмереност наставника на претходим нивоима школовања ка пројектним, а мање ка репродукционим типовима задатака који се оцењују.
12. Већи број релевантних истраживања и доступне литературе са темом оцењивања усмених презентација.	2	2,38%	Већа доступност литературе на тему- Оцењивање усмених презентација.
13. Коришћење апликације за оцењивање.	1	1,19%	Апликација која региструје граматичке и друге грешке.
14. Повезивање тема презентација са градивом из стручних предмета.	1	1,19%	Повезивање припреме презентације са градивом из стручних предмета.

Анализом учесталости појављивања различитих тематских категорија закључујемо да су се са највећим бројем одговора истакли предлози за креирање скала са јасно дефинисаним критеријумима оцењивања и организовани семинари, обуке и радионице у оквиру којих би наставници стекли знања о оцењивању усмених презентација. Као корисне активности за унапређивање праксе оцењивања, налазе се и међусобна сарадња наставника у виду дискусија и размене различитих искустава и сарадња са стручњаком из одговарајуће области. Остале активности које су такође пожељне обухватају: укључивање студената у процес оцењивања, било да се ради о њиховој упознатости са критеријумима за оцењивање или учешћу у њиховом креирању, више времена за сам процес оцењивања и пружање повратних информација, затим употреба стандардизованих скала за оцењивање, већи фонд часова за инструкцију потребну за израду задатка презентације и снимање излагања ученика ради детаљније анализе. Мали број одговора садржи став да презентације не треба оцењивати бројчано, већ да се у процесу оцењивања само дају коментари о добрим и лошим странама. Мали број одговора такође показује да је у току школовања у оквиру часова методике наставе потребно едуковати будуће наставнике о праксама оцењивања усмених презентација и да наставницима треба више релевантне литературе о истраживањима у поменутој области. Међу одговорима којима се сугерише унапређивање праксе оцењивања усмених презентација нашли су се и предлог за коришћење одговарајуће апликације која би могла да преброји евентуалне грешке и учење путем интегрисаног учења језика и садржаја.

Прегледом датих одговора можемо закључити да се креирање јединствене скале за оцењивање усмених презентација издваја као јасан показатељ који указује на потребу израде једне овакве скале која ће помоћи наставницима страних језика струке да унапреде постојеће праксе оцењивања.

Мешовиту анализу садржаја применили смо и на одговоре дате у деветом питању. На ово питање одговорило је 72 наставника (в. Табелу 22). Ради прегледности представимо одговоре према учесталости њиховог појављивања.

Табела 22. Предлози наставника којима би се поједноставио процес оцењивања усмених презентација

Предлог за поједностављење процеса оцењивања усмених презентација	Број одговора	Процент	Пример одговора испитаника
1. Постојање јасних критеријума, скала и дескриптора за оцењивање.	22	30,56%	Критерији вредновања по којима би се могле објективно вредновати усмене презентације.
2. Сарадња са колегама у виду размене искустава.	12	16,67%	Сурадња са колегама на другим високошколским установама стручних студија.
3. Додатна обука.	10	13,89%	Похађање кратког семинара о томе.
4. Укључивање студената у виду самооцењивања и вршњачког оцењивања.	7	9,72%	Помогло би кад би и студенти оцењивали презентације својих колега, па бисмо могли успоредити оцјене.
5. Стандардизоване скале.	7	9,72%	Коришћење стандардизоване скале.
6. Присуство још једног или више оцењивача.	5	6,94%	Када би више учесника оцењивало презентацију, а не само један.
7. Мањи број испитаника приликом оцењивања.	4	5,56%	Мањи број студената који се испитују у току једног дана.
8. Више времена за оцењивање.	2	2,73%	Да у програму за ту активност буде предвиђено више времена.
9. Снимање презентација	2	2,73%	Снимање.
10. Боља припремљеност студената.	1	1,39%	Боља припремљеност студената (више сати које бисмо могли посветити теми израде и излагања презентације).

Анализом датих одговора учавамо да се јасно издваја 10 категорија. Приближно једна трећина од укупног броја одговора сведочи да би постојање јасних критеријума ради објективнијег оцењивања у највећој мери олакшало процес оцењивања усмених презентација. Једна шестина одговора показује да би сарадња са колегама и размена искуства олакшали процес оцењивања, а нешто мањи број одговора показује да би додатне обуке, укључивање студената у процес оцењивања, било у виду вршњачког или самооцењивања, као и употреба стандардизованих скала, били пожељни ради олакшања процеса оцењивања. Оцењивање би поједноставило и присуство једног или више оцењивача, мањи број студената који се оцењују, више времена за оцењивање, снимање презентација и боља припремљеност студената.

7.4. Дискусија

На основу представљене анализе можемо закључити да је усмена презентација веома актуелан задатак за оцењивање у високошколским установама и средњим стручним школама у Србији и Хрватској, јер готово сви наставници страних језика струке оцењују поменути задатак. Такође, стицањем увида у праксе, изазове и потребе наставника који се баве оцењивањем задатка усмене презентације на страном језику струке закључујемо да се јасно издваја потреба за креирањем јединствене и униформне скале која ће садржати критеријуме за оцењивање и бити погодна за аналитички приступ оцењивању. Креирана скала треба да одговори потребама и захтевима које су наставници исказали кроз претходне ставове. Резултати анкете даље сугеришу да број критеријума треба да буде такав да не изазива

оптерећење и замор наставника приликом непосредног оцењивања. Треба узети у обзир став наставника да сви критеријуми имају готово једнак удео у оцењивању крајњег постигнућа ученика. Евалуацијом појединачних критеријума, наставници треба да дођу до бројчане оцене која ће бити валидан показатељ постигнућа ученика, што чини овај процес холистичким. Формулација дескриптора који описују критеријуме треба да буде погодна за што прецизније и лакше извештавање ученика о њиховом постигнућу. Скала даље треба да буде погодна за самостално и непосредно оцењивање, јер се већина наставника изјаснила да не снима излагања својих ученика и да углавном оцењују самостално. Такође, креирана скала треба да буде утемељена на теоријским истраживањима, будући да је већина наставника изразила жељу да стекне више теоријских знања из области оцењивања усмених презентација.

Дакле, скала првенствено тежи да задовољи потребе оцењивача, али треба да одговори и на потребе ученика као корисника информација о сопственом постигнућу. Наиме, очекујемо да ћемо креирањем јединствене скале за контекст оцењивања у учионици успети: 1) да обезбедимо и квантитативне и квалитативне податке о оцењивању, 2) да омогућимо прецизније утврђивање разлика између индивидуалних постигнућа ученика, 3) да наставницима олакшамо и поједноставимо процес оцењивања, 4) повећамо објективност оцењивања, 5) обезбедимо доношење валидних закључака на основу дате оцене, 6) оспособимо ученике за самооцењивање и саморегулацију у фази припреме усмених презентација и 7) омогућимо наставнику прецизније и садржајније давање повратне информације ученицима о њиховом постигнућу. Стога ћемо почетак наредног поглавља посветити спецификацији скале са критеријумима у складу са закључцима које смо донели на основу анализе података добијених на основу анкете, да бисмо се у наставку бавили формирањем различитих модела за скале и резултатима вишекритеријумске анализе.

8. СПЕЦИФИКАЦИЈА СКАЛЕ ЗА ОЦЕЊИВАЊЕ УСМЕНЕ ПРЕЗЕНТАЦИЈЕ

У овом поглављу ћемо описати процес развоја критеријума које смо предложили у четвртом делу анкете за наставнике страног језика струке (в. 7.3.4.). Спецификација скале са критеријумима уједно представља и последњи сегмент спецификације циклуса оцењивања, поред дефинисања конструктора и описа задатка (в. 6.5.1. и 6.5.2.).

Као што смо већ поменули, када смо прикупљене податке најпре подвргли анализи дескриптивном статистиком, очекивали смо да ће се од 19 понуђених критеријума за оцењивање усмене презентације на страном језику струке издвојити одређени критеријуми за које наставници сматрају да имају већег утицаја на коначно постигнуће ученика у односу на неке друге. Међутим, средње вредности оцена којима су наставници оценили критеријуме, показале су да велика већина наставника сматра да су готово сви критеријуми подједнако важни приликом оцењивања усмених презентација. Због тога смо, уз уважавање података из анкете, формирали пет различитих модела скала за оцењивање усмене презентације. Након тога, извршили смо вишекритеријумску анализу како бисмо, према одређеним критеријумима, рангирани предложене моделе од најоптималнијег до најмање оптималног модела. Приликом креирања поменутих модела скала и критеријума са дескрипторима постигнућа руководили смо се следећим:

- параметрима говора (в. 6.5.1.),
- компонентама модела комуникативне компетенције, комуникативне компетенције на језику струке и стратегија према ЗЕРОЈ-у (в. 6.5.1.),
- теоријским поставкама и описима постигнућа стандардизованих скала и скала за оцењивање активности говорне продукције према ЗЕРОЈ-у (в. 5.2. и 5.3.),
- описима постигнућа нестандардизованих скала (в. 5.4. и Прилог I)
- закључцима до којих смо дошли на основу анализе података из анкете са наставницима страних језика струке спроведене у овом истраживању.

Конструкт комуникативне компетенције у оквиру усмене презентације на пословном енглеском операционализовали смо кроз описе постигнућа у оквиру критеријума. У Табели 23 приказаћемо предлог критеријума са одговарајућим дескрипторима постигнућа подељених у три групе: 1) језичко знање, 2) структура презентације и 3) стратегије које ученици користе приликом излагања.

Табела 23. Предлог критеријума са дескрипторима за оцењивање усмене презентације на пословном енглеском језику

Група са критеријума	Критеријум	Дескриптор постигнућа
Језичко знање	1. Јасноћа излагања	Ученик/ ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.
	2. Флуентност	Ученик/ ученица излаже течно, без напора и оклевања.
	3. Вокабулар	Ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.
	4. Коришћење одговарајућег регистра	Ученик/ ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.
	5. Коришћење одговарајућег стила	Ученик/ ученица прилагођава стил излагања у складу са одговарајућим нивоом формалности.
	6. Граматичка тачност	Ученик/ ученица углавном користи конструкције с исправно употребљеним

		језичким структурама (нпр. глаголска времена, слагање и сл.) и очекиваним редом речи у реченици. Повремене (несистематичне) грешке не ометају комуникацију.
Садржај и структура презентације	7. Специфичност теме	Ученик/ ученица је изабрао/ ла тему релевантну за поље страног језика струке.
	8. Предзнање	Ученик/ ученица показује одговарајуће предзнање о одабраној теми.
	9. Структура и логички след излагања	Ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и / или позива публику да постави питања.
	10. Аудио-визуелна подршка структури усмене презентације	Ученик/ ученица користи одговарајући софтвер за приказивање текста, слика, анимација, клипова и др, као подршку излагању.
	11. Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа	Ученик/ ученица је ускладио/ ла тематску садржину усменог излагања са садржајем који се приказује, приказани материјал визуелно не оптерећује публику и лако се прати.
	12. Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем	Ученик/ ученица усклађује динамику излагања са динамиком визуелног приказивања текста, слика, анимација, клипова и др.
Стратегије излагања	13. Усклађеност комплексности теме са нивоом знања страног језика струке	Ученик/ ученица одабира тему у складу са својим нивоом знања страног језика струке.
	14. Усклађеност излагања са интересовањима публике	Ученик/ ученица припрема излагање у складу са интересовањима публике.
	15. Увежбаност	Ученик/ ученица је увежбао/ ла и ускладио/ ла своје излагање са излагањем осталих чланова тима.
	16. Изражајност презентовања	Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.
	17. Остваривање контакта погледом са публиком	Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)
	18. Реакција на питања публике	Ученик/ ученица реагује на питања публике и углавном даје задовољавајући одговор или коментар.
	19. Поштовање предвиђеног временског оквира	Ученик/ ученица поштује предвиђени временски оквир.

Формирана скала представља јединствену, специфичну скалу намењену конкретној употреби. Наиме, скала је намењена оцењивању комуникативне компетенције ученика приликом усмене презентације на страном језику струке, а тиме и на пословном енглеском језику. Систематична је и садржи критеријуме са детаљним описима компоненти конструкта који оцењујемо. Усмерена је ка оцењивачу (в. 5.2.) јер се базира на процесу оцењивања и евалуацији перформансе ученика. Приликом формулисања дескриптора постигнућа, трудили смо се да описи буду разумљиви за наставнике као оцењиваче, али и за ученике као кориснике повратне информације која се базира на описима постигнућа у оквиру критеријума.

Наш приступ у развоју скале заснован је на перформанси, јер је скала израђена на основу анализе карактеристика перформанси које се оцењују, уважава конкретан контекст страног језика струке и особености задатака усмене презентације. Да бисмо решили проблем који са собом носи приступ заснован на перформанси (в. 5.2.), а који се односи на ограничену могућност генерализације закључака изведених на основу процеса оцењивања, у овом истраживању смо, како предлаже Норт (2003:2), критеријуме теоријски утемељили. Тиме смо постигли да оцењивањем критеријума заправо оцењујемо комуникативну компетенцију ученика коју они исказују путем одговарајуће перформансе.

На основу изложених теоријских разматрања, такође учојамо да скала за оцењивање усмене презентације на страном језику струке представља тип скале са вишеструким карактеристикама (в. 5.2.). Ово подразумева да се сваки од критеријума у оквиру скале вреднује одговарајућом оценом. На самом крају, изводи се јединствена оцена базирана на претходно евалуираним критеријумима. Тиме смо створили услове за сумативно и дијагностичко оцењивање (Норт 2003: 77). Норт (2003: 78) напомиње да потенцијални проблем код овакве скале може представљати недовољна избалансираност различитих критеријума у оквиру скале. Стога смо у овом истраживању анализирали средње вредности оцењених критеријума (в. 7.3.4.) и дошли до закључка да у нашем конкретном случају, сви критеријуми приликом оцењивања имају приближно подједнак значај, те у оквиру наше скале они имају исти удео у формирању коначне оцене.

Приликом формирања дескриптора на скали, руководили смо се препорукама ЗЕРОЈ-а (Савет Европе 2001: 205-207) у вези са одређеношћу, јасноћом, концизношћу и независношћу описа постигнућа. Наиме, дескриптори у оквиру критеријума наше скале представљају афирмативне реченице које једноставним формулацијама показују шта ученик/ ученица уме да уради. Ниједан дескриптор не садржи опис дужи од две реченице да не би изазвао конфузију код оцењивача који би морао да се присећа шта је на почетку прочитао. Независност дескриптора смо постигли тако што смо се постарали да се сваки од њих може наћи у оквиру независне може/ не може листе. Такође, приликом избора речи и израза који описују одговарајућа постигнућа, користили смо се скалом која описује говорне активности јавног наступа према ЗЕРОЈ-у (2002: 62-63) (в. 5.3.) и нестандардизоване скале за оцењивање јавног наступа коју предлаже Ајбиери Шеи (2017: 11-14), (в. Прилог I).

Узевши све претходно у обзир, очекујемо да ће скала са критеријумима за оцењивање усмене презентације на пословном енглеском помоћи у превазилажењу проблема у оцењивању које смо навели у одељку 5.4. Наиме, сматрамо да ће на овај начин наставници моћи да обрате пажњу на исте карактеристике ученичке перформансе, да ћемо предупредити могућност вредновања ирелевантних критеријума који нису део конструкта (попут нпр. труда) или да ћемо, пак, утицати на смањену могућност појаве евентуалних грешака приликом оцењивања, попут превелике строгости или попустљивости, тенденције средње оцене, формирања оцене на нивоу постигнућа одређене групе, грешке услед умора и др.

8.1. Модели скала са критеријумима за оцењивање усмене презентације

Да бисмо избегли могуће проблеме који се тичу превеликог броја критеријума за оцењивање, формирали смо 5 модела са скалама које садрже по 9 критеријума. Сматрали смо да тако нећемо оптеретити оцењивача, а да ћемо истовремено уважити битне параметре на основу којих се може извршити оцењивање ученичке перформансе. Приликом избора критеријума, водили смо рачуна и да сваки од 19 понуђених критеријума буде заступљен најмање једанпут у неком од модела. У овом одељку ћемо представити образложење за сваки потенцијални модел.

8.1.1. Модел 1: Скала заснована на стратегијској компетенцији

Први модел обухвата свих седам критеријума који представљају стратегије које ученици користе приликом излагања. Пошто смо показали да су средње вредности свих критеријума прилично уједначене, остале критеријуме које смо додали моделу изабрали смо на основу највећег броја најбољих оцена (5) којима су их наставници оценили у анкети. Према томе, осми критеријум у овом моделу припада групи језичког знања са највећим бројем најбољих оцена. Девети критеријум је изабран из групе критеријума који се односе на структуру и садржај презентације као критеријум са највећим бројем највиших оцена. Примећујемо да је однос између критеријума са стратегијама, језичких критеријума и критеријума са садржајем и структуром презентације у размери 7: 1: 1. Модел 1 представљен је у Табели 24.

Табела 24. Скала заснована на стратегијској компетенцији

Група критеријума	Критеријуми	Дескриптори	Број највиших оцена (5)
Стратегије излагања	1. Усклађеност комплексности теме са нивоом знања страног језика струке	Ученик/ ученица одабира тему у складу са својим нивоом знања страног језика струке.	40
	2. Усклађеност излагања са интересовањима публике	Ученик/ ученица припрема излагање у складу са интересовањима публике.	11
	3. Увежбаност	Ученик/ ученица је увежбао/ ла и ускладио/ ла своје излагање са излагањем осталих чланова тима.	44
	4. Изражајност презентовања	Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.	61
	5. Остваривање контакта погледом са публиком	Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)	63
	6. Реакција на питања публике	Ученик/ ученица реагује на питања публике и углавном даје задовољавајући одговор или коментар.	59
	7. Поштовање предвиђеног временског оквира	Ученик/ ученица поштује предвиђени временски оквир.	55
Језичко знање	8. Вокабулар	Ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.	83
Садржај и структура презентације	9. Структура и логички след излагања	Ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и / или позива публику да постави питања.	76

8.1.2. Модел 2: Скала заснована на језичком знању

Други модел садржи свих шест критеријума који се односе на групу критеријума о језичком знању. Седми критеријум је изабран из групе о садржају и структури презентације као критеријум са највећим бројем највиших оцена. Осми и девети критеријум су изабрани из групе о стратегијама као прва два критеријума из групе који су оцењени највећим бројем највиших оцена. Закључујемо да је број критеријума распоређен тако да група критеријума заснована на језичком знању предњачи у односу на групу са садржајем и структуром презентације и групу са стратегијама у односу 6: 1: 2. Модел 2 представљен је у Табели 25.

Табела 25. Скала заснована на језичком знању

Група критеријума	Критеријум	Дескриптор постигнућа	Број највиших оцена (5)
Језичко знање	1. Јасноћа излагања	Ученик/ ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.	57
	2. Флуентност	Ученик/ ученица излаже течно, без напора и оклевања.	69
	3. Вокабулар	Ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.	83
	4. Коришћење одговарајућег регистра	Ученик/ ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.	62
	5. Коришћење одговарајућег стила	Ученик/ ученица прилагођава стил излагања у складу са одговарајућим нивоом формалности.	46
	6. Граматичка тачност	Ученик/ ученица углавном користи конструкције с исправно употребљеним језичким структурама (нпр. глаголска времена, слагање и сл.) и очекиваним редом речи у реченици. Повремене (несистематичне) грешке не ометају комуникацију.	49
Садржај и структура презентације	7. Структура и логички след излагања	Ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и / или позива публику да постави питања.	76
Стратегије излагања	8. Остваривање контакта погледом са публиком	Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)	63
	9. Изражајност презентовања	Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.	61

8.1.3. Модел 3: Скала заснована на садржају и структури презентације

Трећи модел скале садржи свих шест критеријума из групе критеријума о садржају и структури презентације. Седми и осми критеријум припадају групи језичког знања као прва два критеријума оцењена највећим бројем највиших оцена. Девети критеријум припада стратегијској групи и представља први критеријум оцењен највећим бројем најбољих оцена. Закључујемо да број критеријума који припадају групи са садржајем и структуром презентације предњачи у односу на групу језичких критеријума и групу са стратегијама у односу 6: 2: 1. Табела 26 илуструје трећи модел скале.

Табела 26. Скала заснована на садржају и структури презентације

Група критеријума	Критеријум	Дескриптор постигнућа	Број највиших оцена (5)
Садржај и структура презентације	1. Специфичност теме	Ученик/ ученица је изабрао/ ла тему релевантну за поље страног језика струке.	62
	2. Предзнање	Ученик/ ученица показује одговарајуће предзнање о одабраној теми.	23
	3. Структура и логички след излагања	Ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и / или позива публику да постави питања.	76
	4. Аудио-визуелна подршка структури усмене презентације	Ученик/ ученица користи одговарајући софтвер за приказивање текста, слика, анимација, клипова и др, као подршку излагању.	46
	5. Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа	Ученик/ ученица је ускладио/ ла тематску садржину усменог излагања са садржајем који се приказује, приказани материјал визуелно не оптерећује публику и лако се прати.	63
	6. Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем	Ученик/ ученица усклађује динамику излагања са динамиком визуелног приказивања текста, слика, анимација, клипова и др.	56
Језичко знање	7. Вокабулар	Ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.	83
	8. Флуентност	Ученик излаже течно, без напора и оклевања.	69
Стратегије излагања	9. Остваривање контакта погледом са публиком	Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)	63

8.1.4. Модел 4: Скала заснована на специфичном знању страног језика струке

У четвртом моделу скале, одабрали смо три критеријума који се односе на знање језика струке, оцењена највећим бројем највиших оцена (в. Табелу 26), други, четврти и шести критеријум). Приликом избора осталих критеријума руководили смо се следећим размишљањем: изабрали смо по два критеријума из сваке групе који су оцењени највишим бројем највећих оцена. Дакле, ако разматрамо првобитну поделу на језичко знање, садржину и структуру презентације и стратегије, закључујемо да је њихов однос до сада најравномерније распоређен, тј. 4: 3: 2. Критеријуми који чине четврти модел представљени су у Табели 27.

Табела 27. Скала заснована на специфичном знању страног језика струке

Група критеријума	Критеријум	Дескриптор постигнућа	Број највиших оцена (5)
Језичко знање	1. Јасноћа излагања	Ученик/ ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.	57
	2. Вокабулар	Ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.	83
	3. Флуентност	Ученик/ ученица излаже течно, без напора и оклевања.	69
	4. Коришћење одговарајућег регистра	Ученик/ ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.	62
Садржај и структура презентације	5. Структура и логички след излагања	Ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и / или позива публику да постави питања.	76
	6. Специфичност теме	Ученик/ ученица је изабрао/ ла тему релевантну за поље страног језика струке.	62
	7. Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа	Ученик/ ученица је ускладио/ ла тематску садржину усмено излагања са садржајем који се приказује, приказани материјал визуелно не оптерећује публику и лако се прати.	63
Стратегије излагања	8. Остваривање контакта погледом са публиком	Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)	63
	9. Изражајност презентовања	Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.	61

8.1.5. Модел 5: Интуитивни модел скале

Пети модел представља интуитивни модел истраживача. Приликом избора критеријума, истраживач је водио рачуна да број критеријума из сваке групе буде подједнак, дакле однос критеријума из групе језичког знања, садржаја и структуре презентације и стратегија излагања износи 3: 3: 3. Такође, приликом избора нисмо узимали у обзир број највиших оцена којима су критеријуми оцењени, па смо укључили и критеријум који се односи на предзнање о одабраној теми како бисмо додатно испитали његов утицај на пласман петог модела. Табела 28 приказује интуитивни модел скале за оцењивање усмених презентација.

Табела 28. Модел 5: Интуитивни модел скале

Група критеријума	Критеријум	Дескриптор постигнућа	Број највиших оцена (5)
Језичко знање	1. Јасноћа излагања	Ученик/ ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.	57
	2. Флуентност	Ученик/ ученица излаже течно, без напора и оклевања.	69
	3. Коришћење одговарајућег регистра	Ученик/ ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.	62
Садржај и структура презентације	4. Предзнање	Ученик/ ученица показује одговарајуће предзнање о одабраној теми.	23
	5. Структура и логички след излагања	Ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и / или позива публику да постави питања.	76
	6. Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем	Ученик/ ученица усклађује динамику излагања са динамиком визуелног приказивања текста, слика, анимација, клипова и др.	56
Стратегије употребе	7. Увежбаност	Ученик/ ученица је увежбао/ ла и ускладио/ ла своје излагање са излагањем осталих чланова тима.	
	8. Изражајност презентовања	Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.	61
	9. Остваривање контакта погледом са публиком	Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.).	63

8.2. Примена вишекритеријумске анализе одлучивања на креиране моделе скала за оцењивање усмене презентације

У овом одељку ћемо показати примену методе вишекритеријумске анализе одређивања оптималне алтернативе коју смо применили на пет модела скала креираних у претходном одељку.

Као што смо напоменули, вишекритеријумска анализа одлучивања представља методу којом се утврђује поредак између алтернатива које су описане критеријумима, а затим се врши и одлучивање о избору одговарајуће алтернативе на основу добијених резултата (в. 6.2.1.). Сам процес одлучивања можемо посматрати из две перспективе: строго одлучивање и расплинато одлучивање. Строго одлучивање посматрамо када је доносилац у потпуности сигуран у своје преференције, тј. када се може тврдити да је једна алтернатива строго боља или лошија од друге (Ђукић 2018: 64-67). У овом случају скуп вредности је $\{0,1\}$. У нашем случају, расплинато одлучивање се посматра када се оцена преферентности једне алтернативе x у односу на алтернативу y узима из неког интервала или нумеричке скале. Међутим, у реалним контекстима, доносилац одлуке се веома често налази у ситуацијама када је посматране алтернативе потребно упоређивати, не само по унапред утврђеним, теоријским критеријумима, већ и по функционалности. Ђукић и Тепавчевић (2020: 67-74) појашњавају да овакав приступ пребацује процес доношења одлуке на структуру парцијално уређеног скупа на којем нису сви парови алтернатива упоредиви по свим постављеним критеријумима. Овакав приступ доминантан је у случају бинарних релација које се оцењују на лингвистичким скалама, тј. за лингвистичке релације преференције (Ерера и Мартинес 2000: 476-752, Ерера Виедма, Ерера и Ђиклана 2002: 394-402).

Како бисмо појаснили претходно наведено, објаснићемо поступак који наводе Хенсен и Девлин (2019). Наиме, најпре се рачунају вредности за сваку алтернативу у односу на сваки од постојећих критеријума. Добијене вредности се множе тежинским коефицијентима. Резултати које добијамо овим путем указују на релативан значај сваке од алтернатива. Затим се ове вредности сабирају да бисмо добили укупне вредности сваке од алтернатива, након чега се врши њихово рангирање. Радојичић и Жижовић (1998: 77) објашњавају да се вишекритеријумском анализом неодређености може смањити субјективност приликом доношења одлуке управо на основу тога што вршимо анализу осетљивости и коефицијентима додељујемо различите тежинске вредности. Другим речима, значај сваког критеријума у коначној одлуци можемо модификовати, али и проверити колико сам критеријум утиче на коначни поредак алтернатива, тј. колико је систем подложен променама и колико је осетљив.

У наредном сегменту ћемо показати примену методе вишекритеријумске анализе на податке добијене на основу четвртог дела анкете „Критеријуми за оцењивање усмене презентације на страном језику струке” (в. Табелу 29).

Табела 29. Подаци о критеријумима из четвртог дела анкете „Критеријуми за оцењивање усмене презентације на страном језику струке”

Језички критеријуми			
1. Питање: На скали од 1 до 5 одредите колко следећи језички критеријуми утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика приликом усмене презентације на страном језику струке.	Одговори	Број одговора	Средња вредност
1. Јасноћа излагања: ученик/ ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.	1	1	4,39
	2	0	
	3	14	
	4	31	
	5	51	
	1	1	4,52

2. Флуентност: ученик/ ученица излаже течно, без напора и оклевања.	2	0	
	3	12	
	4	21	
	5	69	
3. Вокабулар: ученик/ ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.	1	1	4,73
	2	1	
	3	3	
	4	15	
	5	83	
4. Коришћење одговарајућег регистра: ученик/ ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.	1	1	4,47
	2	1	
	3	9	
	4	30	
	5	62	
5. Коришћење одговарајућег стила: ученик/ ученица прилагођава стил излагања у складу са одговарајућим нивоом формалности.	1	1	4,22
	2	2	
	3	16	
	4	38	
	5	46	
6. Граматичка тачност: ученик/ ученица углавном користи конструкције с исправно употребљеним језичким структурама (нпр. глаголска времена, слагање и сл.) и очекиваним редом речи у реченици. Повремене (несистематичне грешке не ометају комуникацију).	1	1	4,21
Садржај и структура презентације			
1. Специфичност теме: изабрана тема је релевантна за поље страног језика струке.	1	2	4,36
	2	3	
	3	13	
	4	23	
	5	62	
2. Предзнање: ученик/ ученица има одговарајуће предзнање о одабраној теми.	1	4	3,64
	2	10	
	3	28	
	4	38	
	5	23	
3. Структура и логички след излагања: ученик/ ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и/ или позива публику да постави питања).	1	1	4,63
	2	1	
	3	6	
	4	19	
	5	76	
4. Аудио-визуелна подршка структури усмене презентације: ученик/ ученица користи одговарајући софтвер за приказивање текста, слика, анимација, клипова и др, као подршку излагању.	1	1	4,20
	2	4	
	3	15	
	4	37	
	5	46	
5. Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа: садржина усменог излагања усклађена је тематски са садржајем који се приказује, приказани материјал визуелно не оптерећује публику и лако се прати.	1	1	4,46
	2	1	
	3	11	
	4	27	
	5	63	
6. Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем: динамика излагања прати динамику приказивања текста, слика, анимација, клипова и др.	1	2	4,35
	2	2	
	3	10	

	4	33	
	5	56	
Стратегије излагања			
1. Ученик/ ученица одабира тему у складу са својим нивоом знања страног језика струке.	1	5	4,01
	2	4	
	3	16	
	4	37	
	5	40	
	Без одговора	1	
2. Ученик/ ученица припрема излагање у складу са интересовањима публике.	1	9	3,25
	2	16	
	3	29	
	4	38	
	5	11	
3. Ученик/ ученица је увежбао/ла и ускладио/ла своје излагање са излагањем осталих чланова тима.	1	6	4,04
	2	6	
	3	10	
	4	37	
	5	44	
4. Ученик/ ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.	1	1	4,47
	2	2	
	3	5	
	4	34	
	5	61	
5. Ученик/ ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ проверила ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.)	5	1	4,47
	4	2	
	3	8	
	2	29	
	1	63	
6. Ученик/ ученица реагује на питања публике и углавном даје задовољавајући одговор или коментар.	5	1	4,48
	4	0	
	3	6	
	2	37	
	1	59	
7. Ученик/ ученица поштује предвиђени временски оквир.	1	1	4,34
	2	2	
	3	13	
	4	32	
	5	55	

У нашем истраживању смо применили вишекритеријумску анализу узимајући у обзир три критеријума: критеријум 1 (**К1**) – језичко знање; критеријум 2 (**К2**) – садржај и структура презентације; критеријум 3 (**К3**) – стратегије излагања. У нашем случају, алтернативе су представљали модели скала које смо приказали у претходном поглављу. Приликом почетног израчунавања, одлучили смо да критеријумима доделимо подједнаке тежинске коефицијенте, тј. сваки од критеријума имао је подједнак значај и удео. Након тога, извршили смо проверу осетљивости добијених резултата, тако што смо различитим критеријумима додељивали различите тежинске коефицијенте, што ћемо такође показати у овом одељку. На основу добијених резултата могли смо да донесемо одлуку о томе који је од понуђених модела најоптималнији за оцењивање усмене презентације на језику струке, а тиме и на пословном енглеском. У наредном сегменту ћемо навести тачан поступак израчунавања.

Приликом израчунавања, као полазне вредности оцена алтернатива узели смо узорачке аритметичке средине добијене из анкете и обележили их са v_{ij} . Добијена вредност v_{ij} представља оцену i -те алтернативе у односу на критеријум j . На овај начин смо добили систем који има 15 вредности. Свака алтернатива (од уочених 5) оцењује се помоћу 3 вредности којима је поменута алтернатива описана у односу на сваки од постављених критеријума. Како су наше вредности добијене емпиријским путем, оне су разнолике, тј. припадају различитим интервалима, тако да је потребно све вредности превести у расплутни скуп са вредностима из интервала $[0,1]$. На овај начин, додељујемо вредностима одређени степен припадања, али и степен неодређености, што новодобијени систем чини реалнијим. Сви критеријуми којима оцењујемо алтернативе имају максималност као постављени захтев, тј. алтернатива је повољнија ако је оцењена вишом оценом. Због овога смо, приликом трансформације система, генерисали три растуће функције које одговарају појединачним критеријумима по следећем принципу: за сваки од критеријума најмању вредност пресликали смо у 0, највећу у 1, а међувредности смо, део по део, линеарно надовезали. Након тога, потребно је нормализовати новодобијене вредности. Нормализацију вршимо тако што збир свих вредности новодобијеног система преведемо у 1. Овако добијене вредности означаћемо са p_{ij} при чему важи да је $\sum_{\substack{1 \leq i \leq 5 \\ 1 \leq j \leq 3}} p_{ij} = 1$. Овакав систем вредности је погодан за даља израчунавања јер представља потпун систем са становишта теорије вероватноће, будући да је збир свих његових вредности 1.

Након овога ћемо дефинисати два скупа вредности α и β . Скуп α је трочлан и сваки његов елемент представља збир свих вредности p_{ij} које одговарају истом критеријуму. На пример, $\alpha_1 = p_{11} + p_{21} + p_{31}$. Елементи скупа α описују укупну вредност коју су добиле све алтернативе по сваком од три критеријума. Приметићемо да, како је систем вредности p_{ij} нормализован, то је и скуп α нормализован, тј. $\alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_3 = 1$. Вредности α_i описују до које мере је значајан i -ти критеријум у коначној одлуци, тј. вредност $100\alpha_i$ представља проценат значаја i -тог критеријума.

Скуп β је петочлан и сваки његов елемент представља укупну вредност коју је свака од алтернатива добила при оцењивању. И овај скуп је нормализован. Искористићемо функцију преференције од Радојичић и Жижовић (1998: 77-80) која је дефинисана на следећи начин:

$$N(p_{ij}) = \begin{cases} -p_{ij} \log_2 p_{ij}; & 0 \leq p_{ij} \leq x^* \\ -2x^* \log_2 x^* + p_{ij} \log_2 p_{ij}; & x^* \leq p_{ij} \leq 1 \end{cases}, \text{ где је } x^* \approx 0,37.$$

Овом функцијом мењају се и вредности елемената скупова α и β . За сваку алтернативу добијамо преференцијску вредност $N(A_i) = \sum_j N(p_{ij})$ која је у скупу β .

Пропорционалним мењањем вредности из скупа α можемо смањивати или повећавати значајност одређеног критеријума на рачун других критеријума. Прво смо вршили прорачуне са подједнаким тежинским коефицијентима, тј. у случају када сваки од критеријума има исти значај у коначном рангирању алтернатива.

Резултати вишекритеријумске анализе са подједнаким тежинским коефицијентима су приказани у Табели 30.

Табела 30. Резултати вишекритеријумске анализе са подједнаким тежинским коефицијентима

Модел скале за оцењивање усмене презентације на страном језику струке (М)	К1 Језичко знање	К2 Садржај и структура презентације	К3 Стратегије излагања	Укупна вредност
М1 Скала заснована на стратегијској компетенцији	0,118348	0,128702	0	0,24705
М2 Скала заснована на језичком знању	0	0,103645	0,093962	0,197606
М3 Скала заснована на садржају и структури презентације	0,118348	0,001139	0,093962	0,213449
М4 Скала заснована на специфичном знању језика струке	0,06986	0,099848	0,093962	0,259795
М5 Интуитивни модел	0,030651	0	0,051448	0,0821
Процент значаја	0,33%	0,33%	0,33%	

Добијени редослед је **М4>М1>М3>М2>М5**.

Приказани резултати показују да се Модел 4, заснован на специфичном знању језика струке, издвојио као оптималан модел за оцењивање усмене презентације на пословном енглеском језику. Одмах за њим, следи Модел 1 заснован на стратегијама излагања, а затим и Модел 3, заснован на садржају и структури презентације. За Модел 2, заснован на језичком знању и Модел 5, заснован на интуитивном избору истраживача, можемо рећи да представљају нешто лошији избор модела за оцењивање у односу на прва три у укупном пласману.

Да бисмо извршили проверу осетљивости резултата, применили смо исту анализу, али су овог пута К1, К2 и К3 имали различите тежинске вредности. Прво смо умањили тежински коефицијент К1, језичко знање и равномерно повећали коефицијенте К2 и К3, тако да К1 сада износи 0,2%, док су тежинске вредности за К2 и К3 по 0,4%. Резултати су приказани у Табели 31.

Табела 31. Резултати вишекритеријумске анализе са смањеним тежинским коефицијентом К1, и равномерно увећаним К2 и К3

Модел скале за оцењивање усмене презентације на страном језику струке (М)	К1 Језичко знање	К2 Садржај и структура презентације	К3 Стратегије излагања	Укупна вредност
М1 Скала заснована на стратегијској компетенцији	0,071009	0,154442	0	0,225451
М2 Скала заснована на језичком знању	0	0,124374	0,112754	0,237128
М3 Скала заснована на садржају и структури презентације	0,071009	0,001367	0,112754	0,18513
М4 Скала заснована на специфичном знању језика струке	0,039591	0,119818	0,112754	0,272163
М5 Интуитивни модел	0,018391	0	0,061738	0,080129
Процент значаја	0,2%	0,4%	0,4%	

Добијени редослед је **М4>М2>М1>М3>М5**

Када смо смањили проценат значаја К1 језичко знање, а повећали К2 и К3, Модел 4 се поново издвојио као оптималан модел за оцењивање усмених презентација на језику струке. Одмах за њим нашли су се Модел 2, а затим и Модел 1. Модел 3 и Модел 5 су имали нешто лошији пласман.

Други пут смо извршили проверу осетљивости тако што смо умањили значај К2 – (садржај и структура презентације), док смо тежинске коефицијенте К1 и К3 равномерно увећали. Приликом ове провере осетљивости система, К1 и К3 имају вредности по 0,4%, док К2 има вредност 0,2%. Добијени резултати су приказани у Табели 32.

Табела 32. Резултати вишекритеријумске анализе са смањеним тежинским коефицијентом К2 и равномерно увећаним К1 и К3

Модел скале за оцењивање усмене презентације на страном језику струке (М)	К1 Језичко знање	К2 Садржај и структура презентације	К3 Стратегије излагања	Укупна вредност
М1 Скала заснована на стратегијској компетенцији	0,142018	0,077221	0	0,219239
М2 Скала заснована на језичком знању	0	0,062187	0,112754	0,174941
М3 Скала заснована на садржају и структури презентације	0,142018	0,000683	0,112754	0,255455
М4 Скала заснована на специфичном знању језика струке	0,079183	0,059909	0,112754	0,251845
М5 Интуитивни модел	0,036782	0	0,061738	0,09852
Процент значаја	0,4%	0,2%	0,4%	

Добијени редослед је **М3>М4>М1>М2>М5**

Прегледом резултата у претходној табели, уочавамо да се овога пута као оптималан издвојио Модел 3, а одмах за њим, са незнатном разликом, Модел 4. Нешто слабији пласман имали су Модел 1 и Модел 2. Као најмање оптималан модел, поново се издвојио Модел 5.

Трећи пут, смо извршили проверу осетљивости тако што смо умањили значај К3 (стратегије излагања), док смо тежинске коефицијенте К1 и К2 равномерно увећали. Приликом ове провере осетљивости система, К1 и К2 имају вредности по 0,4%, док К3 има вредност 0,2%. Резултате смо приказали у Табели 33.

Табела 33. Резултати вишекритеријумске анализе са смањеним тежинским коефицијентом К3 и равномерно увећаним К1 и К2

Модел скале за оцењивање усмене презентације на страном језику струке (М)	К1 Језичко знање	К2 Садржај и структура презентације	К3 Стратегије излагања	Укупна вредност
М1 Скала заснована на стратегијској компетенцији	0,142018	0,154442	0	0,29646
М2 Скала заснована на језичком знању	0	0,124374	0,056377	0,180751
М3 Скала заснована на садржају и структури презентације	0,142018	0,001367	0,056377	0,199762
М4 Скала заснована на специфичном знању језика струке	0,079183	0,119818	0,056377	0,255377
М5 Интуитивни модел	0,036782	0	0,030869	0,067651
Процент значаја	0,4%	0,4%	0,2%	

Добијени редослед је **М1>М4>М3>М2>М5**.

Резултати спроведених анализа показују да је Модел 4 најстабилнији на водећим позицијама у свим прорачунима јер се издваја као први или други по значају, док са осталим моделима то није случај. Оно што је такође евидентно, јесте да се Модел 5 у свакој анализи нашао на последњем месту, те се показује као најмање оптималан модел за оцењивање усмених презентација на страном језику струке.

8.3. Дискусија

Резултати вишекритеријумске анализе показују да се Модел 4, заснован на специфичном знању језика струке, издваја као оптималан модел за оцењивање усмене презентације на језику струке. Ово показују и анализе које смо применили ради провере осетљивости резултата. Наиме, у свакој од наведених провера, Модел 4 издвојио се као први или други по значају, док код осталих модела то није био случај. Такође, будући да се у овом моделу налазе три критеријума који се односе на употребу вокабулара који одговара специфичној теми на страном језику струке, коришћење одговарајућег регистра у складу са специфичношћу теме из области струке и релевантношћу изабране теме за поље језика струке, закључујемо да предзнање, онако како смо га дефинисали у теоријском делу дисертације (в. 3.6.3.) треба да буде део конструкта за оцењивање страног језика струке. Међутим, неопходно је нагласити да овакви резултати не елиминишу остале моделе из примене приликом оцењивања усмене презентације на страном језику струке. Они показују поредак оформљених модела на скали од највише до најмање оптималног.

На основу добијених резултата, донели смо одлуку да у овом истраживању применимо Модел 4 приликом оцењивања усмених презентација на пословном енглеском језику и да његову поузданост и употребљивост додатно проверимо квалитативном анализом садржаја спроведеној на подацима које смо прикупили истраживачком техником вербалних протокола.

9. ВЕРБАЛНИ ПРОТОКОЛ

У овом поглављу ћемо представити податке прикуљене методом вербалног протокола који су наставници енглеског језика корисити приликом оцењивања усмених презентација студената Факултета техничких наука у Чачку. Такође ћемо приказати квалитативну анализу садржаја вербалних протокола са циљем да проверимо употребљивост скале за оцењивање засноване на специфичном знању језика струке. Затим ћемо извршити квантитативну евалуацију података добијених вербалним протоколом да бисмо, у вези са постављеним истраживачким питањима, проверили објективност и економичност оцењивања применом креиране скале. У наставку поглавља, извршићемо усмену евалуацију процеса оцењивања ради провере субјективног доживљаја наставника који су оцењивали студенте применом креираног модела скале.

У нашем истраживању, наставници су вршили поступак оцењивања у два наврата. Први пут су оцењивали снимљене презентације студената непосредно након што су одгледали сваку од њих. Вербални протоколи су снимљени у току процеса оцењивања. Први процес оцењивања вршили су интуитивно, онако како иначе то чине у пракси. Притом, сваки од наставника је објаснио свој поступак оцењивања и параметре које вреднује да би формирао закључке о коначној оцени. Стога можемо рећи да је наш протокол метакогнитиван. Након месец дана, исти наставници су други пут вршили оцењивање истих презентација, али овога пута применом наше скале за оцењивање усмене презентације на језику струке, према Моделу 4. Овај вербални протокол је такође метакогнитиван јер наставници објашњавају свој процес оцењивања на основу формираних критеријума. Дакле, оба пута приликом снимања вербалних протокола користили смо исти поступак са истим испитаницима. Такође, наставници су оба пута оцењивали презентације истих студентата. Због тога ћемо процедуру прикуљања података, испитанике, групе студената и њихове презентације објаснити у наредном одељку у коме представљамо оцењивање без унапред одређених критеријума.

Снимили смо 50 наратива, наиме, свака од пет наставница је извршила евалуацију и оцењивање пет презентација, први пут користећи сопствени приступ оцењивању презентације, а други пут уз помоћ креиране скале.

9.1. Вербални протоколи процеса оцењивања наставника без примене скале

За циљ нашег истраживања је кључно констатовати које аспекте усменог излагања наставници вреднују када доносе одлуке о томе да ли је излагање студента приликом израде задатка усмене презентације успешно и у којој мери. Из тог разлога смо сматрали да је техника вербалног протокола одговарајућа метода за прикупљање података о процесима оцењивања наставника. Такође смо сматрали да ћемо квалитативном анализом садржаја њихових исказа успети да изведемо закључке о поменутом питању. Да бисмо имали јасан увид у задатак који смо ставили пред наставнике, у Табели 34 ћемо описати презентације студената по групама и дати кратак опис тема које су представили у презентацијама. Уместо правих имена студената, користили смо псеудониме.

Табела 34. Групе студената и теме презентација

Број презентације	Наслов презентације	Име студента	Кратак опис
Презентација 1	Public Speaking	Новак Павле	Студенти су описали шта за њих значи јавни говор, представили начин на који треба извршити припрему за јавни наступ, дали основна упутства и савете о вербалним и невербалним карактеристикама јавног говора.

Презентација 2	Self Confidence	Душан Васо Лука	Студенти су изнели дефиниције, основне карактеристике и значај самопоуздања приликом јавних наступа. Представили су примере позитивних и негативних ставова и изнели њихов утицај на исход јавног наступа. Дали су савете о томе како треба побољшати и увежбати самопоуздање.
Презентација 3	You Tube: From Garage to Success	Јаков Ненад Јелица	Студенти су представили историју развоја ове друштвене мреже. Затим су описали њене основне карактеристике, друштвени утицај и значајне статистичке податке везане за различите облике пословања.
Презентација 4	Apple: Dealing with Competition	Момир Бошко	Студенти су представили историју развоја компаније, са акцентом на начин рада Стива Џобса, оснивача компаније. Затим су представили производе, облике пословања, и начин на који се компанија опходи са конкуренцијом.
Презентација 5	Swisslion Group Company	Соња Јуца Мила Јасна	Студенти су представили историјат развоја компаније, облике пословања и малопродају у различитим деловима региона.

У оквиру првог задатка, од наставника смо захтевали да размишљају наглас док врше оцењивање снимљених усмених презентација студената на пословном енглеском. Наиме, наставнице су оцениле излагања оценама од 5 до 10, јер пракса оцењивања у високом школству у Србији следи традицију оцењивања према томе да ли је студент положио, добивши прелазну оцену на бројчаној скали од 6-10, или није положио, када је његово постигнуће оцењено оценом 5 (Вукасовић, Турајлић и Вукасовић 2006: 101-102). У сваком случају, оцењује се да ли је и у којој мери студент остварио очекиване исходе у оквиру курсева предвиђених одређеним студијским програмима

9.1.1. Прикупљање података и учесници

У истраживању је учествовало пет наставница које предају енглески језик струке на Факултету техничких наука у Чачку. Свих пет наставница предају пословни енглески језик, а једна наставница предаје и енглески у информатици. Све наставнице већ дужи низ година у својој пракси примењују усмене презентације са студентима као испитни задатак, тј. задатак за оцењивање, тако да су самим тим већ упознате са задатком који смо од њих захтевали да ураде. Учеснице у истраживању су Василиса (40 година радног искуства), Јана (24 година радног искуства), Каја (21 године радног искуства), Љиљана (16 година радног искуства) и Олга (13 година радног искуства). За имена наставника коришћени су псеудоними.

Приликом извођења вербалних протокола, руководили смо се процедуром описаном у одељку 6.2.2. Најпре су испитанице потписале изјаву о добровољном пристанку учешћа у истраживању, након чега су добиле писано упутство о задатку који треба да ураде. Иако смо напоменули да све наставнице имају више година радног искуства и да у својој пракси оцењују усмене презентације својих студента, прошли смо кратку процедуру пилот задатка, када су наставнице имале прилику да оцене по једну снимљену презентацију. Том приликом смо

разговарали о томе шта се тачно од њих очекује и размотрили одређене нејасноће. Пошто су све испитанице, осим Василисе, желеле да протоколе сниме самостално, без присуства истраживача, електронском поштом смо послали снимке усмених презентација студената и наставнице су самостално код куће снимиле свој процес оцењивања путем *Microsoft Teams* платформе, коју користе у онлајн настави у условима ковид пандемије. Василиса је желела да изврши оцењивање у присуству истраживача, па је протокол такође снимљен помоћу поменуте платформе, али без директног учешћа истраживача, како би се испоштовала потребна процедура. Све учеснице су оцениле свих пет презентација у којима су учествовали студенти. Све наставнице су најпре одгледале по једну презентацију, а затим непосредно након гледања извршиле оцењивање. Ову процедуру смо испоштовали и приликом прикупљања података о оцењивању наставника уз примену креиране скале.

9.1.2. Квалитативна анализа садржаја процеса оцењивања

У нашем истраживању користимо квалитативну анализу садржаја аудио-визуелних вербалних протокола. У оквиру анализе се фокусирамо на параметре и критеријуме које наставници користе док оцењују. Приликом анализе вербалних протокола руководимо се теоријским разматрањима о врстама и начину оцењивања, карактеристикама усменог излагања које наставници вреднују, начином на који вреднују различите карактеристике, да ли обрађају пажњу на исте карактеристике када оцењују различите студенте и колико им времена треба да оцене усмене презентације.

Читави транскрипти вербалних протокола процеса оцењивања без оформљене скале приказани су у Прилогу IV, док су читави транскрипти процеса оцењивања представљени у Прилогу V. Анализе протокола су приказане следећим редоследом: 1) Василиса, 2) Јана, 3) Каја, 4) Љиљана и 5) Олга.

Следе резултати квалитативне анализе садржаја вербалних протокола наставника приликом оцењивања без оформљене скале, квантитативна евалуација података добијених вербалним протоколом и дискусија.

Василиса: квалитативна анализа вербалних протокола

Василиса је оценила све усмене презентације јединственом бројчаном оценом за сваког студента, тј. холистички. Током овог процеса анализирао је поједине аспекте презентације, али није вредновала сваки критеријум појединачно. Дакле, пре доношења закључка о коначној оцени, разматрала је већи број параметара који укључују: грешке у говору, изговор, садржину и структуру презентације, стратегије које се односе на интеракцију како између чланова групе, тако и између излагача и публике, став приликом излагања, увежбаност, понашање, усклађеност динамике презентовања са динамиком показивања слајдова и говор тела. Коментарише понашање студената које треба да буде у складу са темом. Међутим, учачамо да поменуте карактеристике које Василиса вреднује нису примењене уједначено и доследно приликом вредновања свих презентација. Другим речима, постоји тенденција да код различитих студената обраћа пажњу на различите критеријуме. Она тежи да формира крајњу оцену управо на основу најуспешнијих карактеристика излагања сваког студента.

Јана: квалитативна анализа вербалних протокола

Јана оцењује холистички, јединственом оценом на крају презентације. Вреднује већи број истакнутих карактеристика које обухватају: јасноћу излагања, граматiku, језичко знање, познавање вокабулара, граматичке грешке, флуентност, регистар, дикцију, реченичну интонацију, боју гласа. Она затим вреднује садржину и структуру презентације, комплексност теме, динамику и ефективност излагања, укључивање дигресија и личних анегдота, општи утисак, увежбаност, коришћење одговарајућих стратегија у непланираним околностима,

занимљивост излагања, став, усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа, усклађеност динамике излагања са динамиком промене слајдова, гестикулацију, општи утисак, интеракцију са публиком, усаглашеност између чланова групе и, коначно, временски оквир. Међутим, код одређених студената, коментарише и кодекс облачења, анксиозност и нервозу и њихову интровертност/ екстровертност. Такође, код одређених презентација посредно изводи закључке и о стратегијама припреме. Наиме, на основу поделе улога између чланова тима она претпоставља и како је текла припрема за презентацију, ко је од студената највише учествовао у припремама, а ко је, како сматра, добио већ припремљен материјал за излагање.

Дакле, закључујемо да Јана пружа веома исцрпан извештај у коме вреднује велики број различитих аспеката излагања, али не вреднује исте аспекте за сваког од студената. Такође, Јана показује склоност да вреднује различите позитивне аспекте излагања код различитих кандидата и да, према томе, формира коначну оцену. Даље, стиче се утисак да би студенти са добрим постигнућем добили садржајнију и исцрпнију повратну информацију о свом постигнућу, за разлику од оних чије је постигнуће слабије. Уочавамо да приликом вредновања свих излагања за Јану највећи утицај на успешност излагања и формирање коначне оцене имају критеријуми који се односе на стратегије које студенти користе приликом излагања.

Каја: квалитативна анализа вербалних протокола

Приликом евалуације презентација, Каја, као и остале наставнице, оцењује холистички, али вреднује различите параметре који утичу на крајње постигнуће. Наводи сличне параметре као Василиса и Јана: самоувереност, став, ефективност излагања, увежбаност, комуникацију са публиком, флуентност, природан говор, поштовање временског оквира и општи утисак. Међутим, код ње наилазимо и на критеријуме који се односе на дискурсну компетенцију, тј. употребу дискурс маркера и кохеренцију. Каја вреднује и добре и лошије стране презентације за сваког кандидата. Она поштује устаљени редослед. Најпре коментарише излагања кандидата, а затим заједничке карактеристике које се односе на структуру и садржину презентације и визуелни приказ одабраног материјала. Примећујемо да Каја у приближно истој мери вреднује критеријуме који се односе на језичко знање, структуру и садржину презентације и на стратегије излагања.

Љиљана: квалитативна анализа вербалних протокола

За разлику од претходних наставница, анализа Љиљаниног вербалног протокола показује да она има унапред формиране критеријуме које вреднује приликом оцењивања усмених презентација. Међутим, иако вреднује различите параметре, она ипак оцењује холистички. На самом почетку издваја, како сама каже, три елемента. Наиме, она вреднује параметре везане за језик (флуентност, граматичку тачност, разумљивост и јасноћу излагања, јачину гласа, брзину говора, интонацију), ефективност и уверљивост излагања и говор тела. Доследно примењује све критеријуме приликом излагања сваког студента. Уочавамо, ипак, да се код Љиљане формирање закључака о коначној оцени заснива претежно на језичким критеријумима.

Олга: квалитативна анализа вербалних протокола

Олга, као и Љиљана, на самом почетку износи критеријуме на основу којих вреднује усмену презентацију, али као и остале наставнице, оцењује холистички. Можемо приметити да се прва група критеријума односи на тему, садржину и структуру презентације, док се највећи број критеријума односи на стратегије излагања: усклађеност тематског садржаја и визуелног приказивања, увежбаност, интеракцију између чланова групе и интеракцију са публиком, затим давање одговора на питања публике, говор тела, став, опуштеност,

самопоуздање и организацију времена, односно поштовање временског оквира. Од језичких критеријума, Олга набраја познавање енглеског језика и тон. Дакле, код Олге уочавамо доследност у примени истих критеријума приликом оцењивања свих кандидата, али на формирање коначне оцене највише утичу критеријуми који се односе на стратегије излагања.

9.1.3. Квантитативна евалуација процеса оцењивања

У овом одељку ћемо применити квантитативну евалуацију података о процесу оцењивања који су наставници вршили интуитивно, без унапред задатих критеријума. Вредновали смо податке добијене на основу вербалних протокола наставника у претходном одељку. Прво смо израчунали аритметичку средину оцена сваког ученика и добијену вредност заокруживањем превели у средњу оцену. Затим смо израчунали максимална одступања оцена сваког наставника у односу на средњу оцену за сваког појединачног студента. Такође смо израчунали и укупно одступање оцена за сваког студента, као збир свих појединачних одступања наставника (в. Табелу 35).

Табела 35. Максимална и укупна одступања оцена без примене скале за оцењивање

Редни број	Студент	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга	Средња оцена	Максимално одступање у односу на средњу оцену	Укупно одступање у односу на средњу оцену
1.	Новак	10	10	10	10	10	10	0	0
2.	Павле	10	10	9	9	10	10	1	2
3.	Душан	10	10	10	10	10	10	0	0
4.	Васо	10	10	7	8	8	9	2	6
5.	Лука	10	10	7	8	8	9	2	6
6.	Јаков	10	10	7	7	9	9	2	6
7.	Ненад	8	7	6	7	7	7	1	2
8.	Јелица	7	6	5	6	6	6	1	2
9.	Момир	6	6	5	5	5	5	1	2
10.	Бошко	8	8	5	7	7	7	2	4
11.	Соња	9	9	7	8	7	8	1	4
12.	Јуца	6	6	5	5	5	5	1	2
13.	Мила	5	6	5	5	5	5	1	1
14.	Јасна	7	6	5	7	6	6	1	3

На основу прегледа података у Табели 35 можемо констатовати да постоје наставници чије оцене одступају од средње оцене за 1 и наставници чије оцене одступају од средње оцене за 2. Уколико анализирамо колону са максималним одступањем, уочавамо да се код 4 студента, тј. 28,57 % појављује максимално одступање за 2 оцене у односу на средњу оцену. Такође уочавамо да се код 8 студената, тј. 57,14% јавља одступање за 1 оцену у односу на средњу. Дакле, у 85,71% случајева, оцена коју су дале наставнице одступа од средње оцене. Испоставља се да су само 2 студента (14,28%) оцењена оценама које се поклапају са средњом оценом. Неопходно је нагласити да код чак 6 студената, попут Јелене, Мирослава, Бојана, Јулијане, Маријане и Јоване, одступања у оценама могу имати веома висок учинак на даље активности студената, јер је сваки од студената поред прелазне оцене, барем од једне наставнице добио и непрелазну оцену 5.

Израчунавањем максималних одступања установили смо да постоје наставнице чија се оцена разликује за 1 од средње оцене или чак за 2 у односу на средњу оцену. Да бисмо лакше разумели укупно одступање, узећемо пример Васа, код кога је средња оцена 9. Наиме, учили смо да се код њега ниједна оцена не поклапа са средњом. Дакле, у његовом случају, две наставнице су оцениле његово излагање оценом 10, што је одступање за 1 у односу на средњу оцену 9, две наставнице су излагање оцениле оценом 8, што такође представља одступање за

1 у односу на средњу оцену, али је студент добио и оцену 7, што представља одступање за две оцене у односу на средњу оцену. Дакле, укупна вредност одступања у односу на средњу оцену код Васа износи 6, што представља и највећу вредност укупног одступања. Колона са укупним одступањем указује на то да су се код 3 студента појавила укупна одступања од 6 у односу на средњу оцену, код 2 студента укупна одступања су 4, код 1 студента укупна одступања су 3, код 5 студената укупна одступања су 2 и, коначно, код 1 студента имамо одступање 1. Табела 36 приказује број наставника са максималним одступањем за 1 и за 2, као и наставнице чија се оцена поклапа са средњом оценом за сваког од студената.

Табела 36. Број наставника са максималним одступањима у односу на средњу оцену без примене скале

Редни број	Студент	Средња оцена	Број наставника са максималним одступањем 2	Број наставника са максималним одступањем 1	Број наставника чија се оцена поклапа са средњом оценом
1.	Новак	10	0	0	5
2.	Павле	10	0	2	3
3.	Душан	10	0	0	5
4.	Васо	9	1	4	0
5.	Лука	9	1	4	0
6.	Јаков	9	2	2	1
7.	Ненад	7	0	2	3
8.	Јелица	6	1	1	3
9.	Момир	5	0	2	3
10.	Бошко	7	1	2	2
11.	Соња	8	0	4	1
12.	Јуца	5	0	2	3
13.	Мила	5	0	1	4
14.	Јасна	6	0	3	2

9.1.4. Дискусија

На основу представљених анализа, уочавамо да све наставнице веома детаљно вреднују усмена излагања студената. Анализирају широк дијапазон критеријума, што чини оцењивање веома садржајним. Поред тога што препознајемо да се у њиховом процесу оцењивања највећи број критеријума поклапа са критеријумима које наводимо у нашем истраживању (в. Табелу 29), наставнице уочавају и низ других параметара и квалитета презентације који такође доприносе формирању коначне оцене излагања. Поменуте карактеристике се односе на ниво самопоуздања, стратегије које студенти употребљавају у непредвиђеним ситуацијама, укључивање анегдота и дигресија у излагању, употребу дискурс маркера, кодекс облачења, а приметни су и психолошки фактори који се односе на анксиозност приликом излагања, интровертност/ екстровертност излагача, њихов став и општи утисак који остављају на оцењивача и на публику.

Можемо уочити још неке заједничке карактеристике. Наиме, читање са подсетника или са слајдова има нарочито неповољан учинак на крајњи исход презентације. Приликом оцењивања неких студената читање чак представља и елиминаторни критеријум, док код других утиче на смањење оцене у значајној мери. Такође, наставнице увиђају повезаност између појединих критеријума, на пример, између увежбаности и флуентности, увежбаности и остваривања контакта погледом са публиком, увежбаности и самопоуздања. Евалуацијом

одређених критеријума посредно се може донети закључак и о стратегијама припреме које су студенти користили приликом увежбавања за јавни наступ. Тачније, наставнице на основу дужине излагања и флуентности одређених чланова групе закључују ко је био вођа тима. У неким случајевима је чак евидентно и да су вође тимова урадиле читаву припрему и извршиле поделу улога самостално без сарадње са осталим члановима тима. На основу овога закључујемо да је увежбаност и усаглашеност између чланова тима веома битан фактор, али и да не мора бити директно и експлицитно укључен као критеријум за оцењивање јер се о њему могу донети закључци и посредно, евалуацијом неких других критеријума.

Даље закључујемо да, иако вреднују различите параметре, наставнице не дају посебне оцене за сваки од њих, већ оцењују холистички, формирајући јединствену бројчану оцену за читаво излагање. На основу анализе процеса оцењивања закључујемо и да све наставнице вреднују параметре који се односе на језичко знање, структуру и садржину презентације и стратегије излагања, али ове три групе критеријума нису значајне у истој мери за све наставнике. Тачније, док су код три наставнице за формирање оцене о постигнућу најутицајнији фактори који се односе на стратегије приликом излагања, код једне наставнице су то језички параметри. Једна наставница пак равномерно заступа све три групе критеријума. Такође, приликом оцењивања различитих кандидата, наставнице вреднују различите критеријуме, тј. обраћају пажњу на различите аспекте њиховог презентовања. У вези са тим се издваја и показатељ да су информације о постигнућу успешнијих студената садржајније у односу на информације које описују излагање студената са слабијим постигнућем. Међутим, наставнице које су на почетку објасниле критеријуме које вреднују, у већој мери показују доследност да код сваког кандидата вреднују приближно исте критеријуме. Уочавамо такође и да већа доследност између оцењивача постоји када су у питању највише и најниже оцене, док се за оцене између 6 и 9 степен доследности појављује у нешто нижем степену.

9.2. Вербални протоколи процеса оцењивања наставника применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке

Као следећи корак у истраживању, наставнице су оцењивали презентације користећи вишекритеријумску скалу засновану на специфичном знању језика струке. Поступак оцењивања, који је реализован месец дана након првобитног оцењивања, такође је забележен вербалним протоколима у чијој реализацији смо се водили истом процедуром.

Како бисмо у потпуности испоштовали прописану процедуру за спровођење вербалног протокола (в. 6.2.2.), пре почетка оцењивања смо организовали кратку обуку оцењивача. Обука оцењивача је потребан корак који се спроводи да би се постигла поузданост између оцењивача у што већој мери. Фулчер дефинише поузданост између оцењивача као „степен у коме су два или више оцењивача у стању да се међусобно сложе око оцена које дају истим појединцима” (2014: 139). Како даље објашњава ауторка, веома је значајно обезбедити ову врсту поузданости зато што постизањем поузданости између оцењивача заправо омогућавамо да ученик добије исту оцену без обзира на то ко врши оцењивање. Пракса показује да су разлике у оцењивању између оцењивача веома присутне у реалним околностима. Наиме, Бјекић (2007: 33) износи да су неке од најчешћих грешака приликом оцењивања лична једначина, односно појава да су наставници претежно благи или строги, затим централна тенденција када наставник прибегава средњим оценама и тенденција наставника ка врло високим или врло ниским оценама. Због тога је пожељно вршити обуку оцењивача како би се у што већој мери редуковале ове и друге грешке приликом оцењивања, иако је немогуће да се оне у потпуности искорене (Вигл 1994, у Фулчер 2014: 142). Бјекић (2007: 34) се слаже са претходним, а предлаже учешће већег броја оцењивача у процесу оцењивања, њихову обуку и употребу јасних и прецизних скала и критеријума као методе које могу допринети смањењу поменутих грешака.

У оквиру наше обуке са наставницама, објаснили смо да сви критеријуми имају исти удео у коначној оцени, као и да су језички, стратегијски критеријуми и критеријуми који се

односе на садржај и структуру презентације избалансирано тако да садрже критеријуме из све три поменуте групе. Такође смо размотрили критеријуме који се експлицитно односе на знање језика струке. Затим смо, као пилот задатак, извршили оцењивање једне групне презентације.

Пре почетка оцењивања, за наставнице смо припремили одштампане листе са критеријумима на име сваког студента посебно. Листа се састојала од девет критеријума, сваки са бројчаном скалом од 1 до 10, како би наставнице могле лакше да оцене излагање студената. Од наставница смо затим захтевали да оцене презентације тако што ће сваки од девет критеријума вредновати једном оценом на бројчаној скали са распоном оцена од 1 до 10. Након тога, наставнице су извеле средњу оцену и заокружили је тако да добију цео број, поштујући уобичајену праксу да у високом школству оцена од 6 до 10 представља прелазну оцену на испиту, док оцена мања од 5 представља непрелазну оцену на испиту.

9.2.1. Квалитативна анализа садржаја процеса оцењивања

Квалитативна анализа садржаја вербалних протокола извршена је у сагласности са теоријским поставкама у истраживању и постављеним истраживачким питањима. Транскрипција је заснована на већ поменутом систему ознака (в. Прилог III). Читави транскрипти вербалних протокола наставника који су оцењивали усмене презентације применом скале налазе се у Прилогу V.

Квалитативном анализом садржаја уочавамо да је сваки кандидат оцењен униформно и доследно. Другим речима, сва излагања су оцењена на основу истих критеријума од стране различитих наставница. Овим смо постигли да, без обзира на то ко врши оцењивање, презентације студената увек буду оцењене према истим критеријумима.

Дакле, наставнице су у свим случајевима оцењивале излагање према следећим критеријумима: специфичност теме, усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа, структуру и логички след излагања, јасноћу излагања, вокабулар, флуентност, коришћење одговарајућег регистра, остваривање контакта са публиком и изражајност презентовања. У нашем истраживању, наставници су приликом вредновања постигнућа студената користили дескрипторе одређене формираним критеријумима. На основу анализе вербалних протокола, такође уочавамо да су наставнице уносили и додатна објашњења излагања. Према томе, закључујемо да и поред јасне и прецизне формулације критеријума, постоји простор за додатна објашњења и квалитете који обогаћују сам критеријум. Међутим, значајно је приметити да, уколико се догоди да наставник, услед умора или под утицајем неких других фактора, не уочи додатне карактеристике, може увек да се ослони на већ утврђене дескрипторе који карактеришу критеријуме.

Даље закључујемо да наставнице уочавају повезаност између одређених критеријума, па су тако критеријуме који се односе на релевантност изабране теме за поље страног језика струке и усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа оцениле истим оценама за све чланове групе, јер сматрају, то и саме наводе, да би сви чланови групе требало да учествују у избору теме и креирању њеног визуелног приказа. Такође, наставнице уочавају повезаност између вокабулара и регистра који треба да буду релевантни за специфичну тему из области страног језика струке, па су и ове критеријуме оцениле претежно истим оценама када посматрамо сваког појединачног студента. У већини случајева, довеле су у везу јасноћу излагања која се односи на гласноћу, брзину, интонацију и ритам излагања са флуентношћу која подразумева течност у излагању без напора и оклевања. Коначно, критеријум који се односи на остваривање контакта погледом са публиком, за наставнице игра велику улогу у успешном исходу за испуњеност критеријума који се односи на изражајност и ефективност излагања.

9.2.2. Квантитативна евалуација процеса оцењивања

Следе резултати квантитативне евалуације података прикупљених вербалним протоколима (в. Прилог VI). У Табели 37 представимо средње оцене, максимална одступања и укупна одступања од средње оцене за сваког студента.

Табела 37. Максимална и укупна одступања оцена са применом скале за оцењивање

Редни број	Студент	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга	Средња оцена	Максимално одступање у односу на средњу оцену	Укупно одступање у односу на средњу оцену
1.	Новак	10	10	10	10	10	10	0	0
2.	Павле	10	10	10	10	10	10	0	0
3.	Душан	10	10	10	10	10	10	0	0
4.	Васо	9	10	9	9	9	9	1	1
5.	Лука	9	9	8	8	9	9	1	2
6.	Јаков	9	10	9	9	10	9	1	2
7.	Ненад	8	9	7	7	8	8	1	3
8.	Јелица	7	7	6	7	7	7	1	1
9.	Момир	5	5	5	5	5	5	0	0
10.	Бошко	8	8	8	7	8	8	1	1
11.	Соња	8	9	7	8	8	8	1	2
12.	Јуца	5	5	5	5	5	5	0	0
13.	Мила	5	5	5	5	5	5	0	0
14.	Јасна	7	7	6	7	8	7	1	2

На основу анализе представљених података констатујемо да постоје максимална одступања у односу на средњу оцену код укупно 8 студената, тј. 57,14 %, а да је највећа вредност одступања 1. Такође, код 6 студената, тј. у 42,86% случајева, не постоји одступање од средње оцене. Овај податак показује да су све наставнице дале оцену која је једнака средњој оцени у чак 6 случајева, чиме се показује значајна хомогеност у оцењивању захваљујући примени креиране скале са критеријумима.

Такође можемо закључити да у случају највиших и најнижих оцена не постоје одступања у односу на средњу оцену, а да највећа колебања, постоје када су у питању оцене између 6 и 9. Значајно је приметити да не постоје студенти код којих је разлика у оценама таква да укључује и прелазне и непрелазне оцене. На основу представљених резултата уочавамо и да је укупно одступање у односу на средњу оцену 3. Табела 38 приказује број наставница са максималним одступањем 1 и број наставница чија се оцена поклапа са средњом оценом.

Табела 38. Број наставника са максималним одступањем применом скале са критеријумима

Редни број	Студент	Средња оцена	Број наставника са максималним одступањем 1	Број наставника чија се оцена поклапа са средњом оценом
1.	Новак	10	0	5
2.	Павле	10	0	5
3.	Душан	10	0	5
4.	Васо	9	1	4
5.	Лука	9	2	3
6.	Јаков	9	2	3
7.	Ненад	8	3	2
8.	Јелица	7	1	4

9.	Момир	5	0	5
10.	Бошко	8	1	4
11.	Соња	8	2	3
12.	Јуца	5	0	5
13.	Мила	5	0	5
14.	Јасна	7	2	3

Прегледом представљених података уочавамо да постоји 8 студената код којих је максимално одступање 1. Од тога, код 3 студента по једна наставница је направила укупно одступање 1, код 4 студента по 2 наставнице су направиле одступање 1, а код 1 студента 1 наставница направила је одступање 3.

Квантитативна евалуација процеса оцењивања без скале и оцењивања са креираном скалом доводи до следећих закључака:

1. Приликом оцењивања без скале појављују се максимална одступања у вредности 2 у односу на средњу оцену студента, док се применом креиране скале то одступање смањило на вредност 1 у односу на средњу оцену студента.
2. У процесу оцењивања без скале постоје само 2 (14,28%) студента код којих се оцене наставница слажу са средњом оценом, док се уз примену креиране скале, број студената код којих се оцене наставница слажу са средњом оценом повећао на чак 6 (42,86%). Другим речима, примена скале за оцењивање, утицала је на повећање поузданости између различитих оцењивача.
3. Укупно одступање у односу на средњу оцену приликом оцењивања без скале износи 6, док се укупно одступање у односу на средњу оцену смањило чак за половину приликом примене креиране скале и износи свега 3.
4. Приликом оцењивања усмених презентација без примене скале издвојила су се 3 студента код којих је укупно одступање 6, док се са применом скале, издвојио само 1 студент код кога је укупно одступање у односу на средњу оцену 3.

Будући да се једно од истраживачких питања бави економичношћу процеса оцењивања, у Табели 39 ћемо представити приказ просечних времена које су наставнице утрошиле на оцењивање усмених презентација. Времена смо израчунали на основу дужине трајања вербалних протокола.

Табела 39. Дужина временског интервала процеса оцењивања

Презентација	Утрошено време на оцењивање	Временски интервал према трајању вербалних протокола					Приближно просечно време
		Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга	
Презентација 1 (2 излагача)	Вербални протокол 1	1 мин 3 сек	7 мин 18 сек	3 мин 17 сек	3 мин 29 сек	2 мин 44 сек	3 мин 59 сек
	Вербални протокол 2	3 мин 49 сек	5 мин 15сек	4 мин 43 сек	5 мин 42 сек	5 мин 9 сек	5 мин 33 сек
Презентација 2 (3 излагача)	Вербални протокол 1	1 мин 36 сек	6 мин 51 сек	4 мин 23 сек	2 мин 19 сек	3 мин 31 сек	4 мин 13 сек
	Вербални протокол 2	5 мин 35 сек	8 мин 2 сек	6 мин 8 сек	5 мин 13 сек	7 мин 17 сек	6 мин 45 сек

Презентација 3 (3 излагача)	Вербални протокол 1	1 мин 27 сек	4 мин 48 сек	2 мин 58 сек	4 мин 1 сек	3 мин 34 сек	3 мин 36 сек
	Вербални протокол 2	6 мин 10 сек	5 мин 52 сек	6 мин 54 сек	7 мин 12 сек	6 мин 52 сек	6 мин 4 сек
Презентација 4 (2 излагача)	Вербални протокол 1	50 сек	2 мин 53 сек	1 мин 57 сек	1 мин 1 сек	2 мин 54 сек	2 мин
	Вербални протокол 2	3 мин 55 сек	7 мин 52 сек	3 мин 35 сек	5 мин 2 сек	4 мин 39 сек	5 мин 1 сек
Презентација 5 (4 излагача)	Вербални протокол 1	2 мин 20 сек	2 мин 56 сек	2 мин 38 сек	3 мин 56 сек	2 мин 48 сек	3 мин 33 сек
	Вербални протокол 2	6 мин 12сек	4 мин 43 сек	7 мин 43 сек	7 мин 14 сек	6 мин 48 сек	7 мин 13 сек

Када анализирамо временско трајање процеса оцењивања у првој групи вербалних протокола, закључујемо да се он креће од 50 секунди до 7 минута и 18 секунди. Просечно време трајања процеса оцењивања креће се између 2 минута и 4 минута и 13 секунди.

На основу предочених података, закључујемо да се интервал процеса оцењивања са скалом креће у распону између 3 минута 35 секунди и 8 минута и 2 секунде. Просечно време трајања процеса оцењивања креће се између 5 минута и 1 секунде и 7 минута и 13 секунди. Упоређивањем просечних времена трајања процеса оцењивања, закључујемо да процес оцењивања применом скале траје дужи у односу на процес оцењивања без скале, те да креирана скала не утиче на повећану економичност процеса оцењивања у погледу утрошеног времена.

9.2.3. Дискусија

Поређењем претходних резултата, закључујемо да постоји преклапање између процеса оцењивања без примене јединствене скале за оцењивање усмених презентација и оцењивања са применом јединствене скале. У оба случаја наставнице вреднују већи број различитих карактеристика презентације. Разлике се, међутим, уочавају у томе што се оцењивањем без унапред одређене скале излагања различитих кандидата вреднују различитим параметрима, док са применом јединствене скале то није случај. Даље, постоје тенденције да се без скале излагања успешнијих кандидата оцењују вредновањем већег броја критеријума, док се излагања мање успешних кандидата, махом вреднују на основу два до три параметра. На основу тога, можемо закључити да креирање јединствене скале са критеријумима која се примењује приликом оцењивања код сваког кандидата, уводи већи степен доследности у процес оцењивања и чини га униформним у погледу оцењивања сваког појединачног излагања, нарочито када се узме у обзир битна одлика скале која је креирана тако да садржи критеријуме који обухватају језичко знање, структуру и садржај презентације и стратегије излагања. Такође, с обзиром на то да су сви кандидати оцењивани истим бројем критеријума, дужина трајања самог процеса оцењивања се повећала у одређеној мери.

9.3. Евалуација процеса оцењивања уз употребу креиране скале из угла наставника

Након што смо извршили анализу вербалних протокола у којима су наставнице имале прилику да опишу свој процес оцењивања на основу креиране скале, желели смо да проверимо

и њихов субјективни доживљај оцењивања. У складу са тим, наставницама смо поставили по једно питање којим смо затражили да усмено опишу своје утиске о томе да ли је процес оцењивања према унапред утврђеним критеријумима лакши, објективнији и економичнији. Читави одговори су представљени у Прилогу VII. Усмена евалуација процеса оцењивања применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке омогућила нам је да стекнемо дубљи увид у могућност њене примене и да уочимо предности и недостатке.

На основу исказа наставница, закључујемо да оне заиста имају утисак да оцењивање помоћу ове скале олакшава процес оцењивања, повећава његову објективност, па чак и економичност, иако је дужина вербалних протокола показала да оцењивање помоћу скале траје дуже него када то чине на свој уобичајени начин.

Поред тога, наставнице су уочиле још неке предности као што су: транспарентност и праведност процеса оцењивања, униформност, могућност лакшег пружања повратне информације, погодност за вршњачку евалуацију и евалуацију сопственог процеса оцењивања.

Наставнице такође сматрају да би већа објективност оцењивања могла да се постигне укључивањем наставника који предаје стручни предмет из области језика струке, као и укључивањем студената у процес оцењивања, али пошто би, како сами примећују, такво оцењивање вероватно трајало предуго, јединствена скала представља одличан инструмент за објективно оцењивање.

Недостатак креиране скале виде у томе што прва два критеријума карактеришу постигнуће целе групе, те код студената који иначе имају лошије постигнуће према осталим критеријумима, утичу на побољшање коначне оцене. Такође, студенти унапред бирају тему коју ће излагати, уз одобравање наставника, па је очекивано да ће сви студенти остварити високу оцену према овом критеријуму. Стога би, у неком од следећих истраживања, требало ипак размотрити удео ових критеријума у коначној оцени, будући да се они односе на читаву групу студената која излаже одабрану тему и креира њен аудио-визуелни приказ.

10. ЗАКЉУЧАК

У овом истраживању смо тежили креирању дидактичког циклуса оцењивања усмене презентације на енглеском језику струке. Посебно смо се усредсредили на развој и евалуацију оптималног модела вишекритеријумске скале засноване на специфичном знању страног језика струке. Оваква скала са прецизно дефинисаним дескрипторима постигнућа у оквиру критеријума послужила нам је као инструмент којим смо настојали да униформишемо процес оцењивања усмене презентације, те да га учинимо објективнијим и лакшим за примену. У складу са тим, можемо рећи да су циљеви истраживања усмерени на развој оптималног циклуса за оцењивање који садржи задатак усмене презентације и креирање скале за оцењивање поменути перформансе.

Како бисмо остварили поменути циљеве, најпре смо извршили анализу теоријских и емпиријских истраживања која се баве евалуацијом, оцењивањем и тестирањем. У овом сегменту усредсредили смо се на проучавање различитих врста оцењивања, са посебним освртом на облике алтернативног оцењивања. Дали смо и преглед метријских карактеристика стандардизованих тестова. У том смислу, замисао нам је била да применимо карактеристике које одликују тестирање на процес алтернативног оцењивања, какво је оцењивање усмене презентације, јер валидност и поузданост алтернативних облика оцењивања нису довољно истражени. Када је реч о одликама стандардизованих тестова, посебну пажњу поклањамо конструкту као основној компоненти конструктне валидности са намером да успоставимо циклус алтернативног облика оцењивања који ће се базирати на новијем становишту посматрања обједињене валидности. У складу са горепоменути, настојали смо да формирамо конструкт комуникативне компетенције на енглеском језику струке који смо, за потребе овог рада, намеравали да оценимо. Да бисмо одабрали одговарајуће компоненте комуникативне компетенције, у теоријском делу смо се бавили одређењем комуникативне компетенције и комуникативне компетенције на језику струке, као и карактеристикама говора. Уз то, приказали смо и особености задатка усмене презентације. Употребили смо задатак усмене презентације како бисмо подстакли студенте на усмено излагање, тј. да бисмо оцењивањем њиховог постигнућа у оквиру ове перформансе успели да донесемо закључке о њиховој комуникативној компетенцији на енглеском језику струке. Другим речима, задатак усмене презентације послужио нам је за операционализацију конструкта комуникативне компетенције на језику струке.

Такође, како бисмо оформили поменути циклус оцењивања, у истраживању смо пошли од анализе теоријских и емпиријских истраживања на основу којих смо дошли до сазнања о постојећим потребама, проблемима и изазовима са којима се наставници реално сусрећу приликом процеса оцењивања усмених презентација, а који се односе на: 1) субјективност алтернативних облика оцењивања, 2) недоследност и спорадичност примене скала за оцењивање, 3) несистематичност постојећих нестандардизованих скала за оцењивање усмене презентације, 4) утицај фактора који су ирелевантни за конструкт оцењивања на доношење валидног закључка о оцени постигнућа ученика, 5) недовољну испитаност улоге прадзнања на језику струке у конструкту комуникативне компетенције који се оцењује и 6) неуједначеност процеса оцењивања, што подразумева да наставници приликом оцењивања одређене перформансе вреднују различите аспекте излагања код различитих ученика.

На основу поменутих импликација, формирали смо истраживачка питања за наше истраживање којима смо испитали ставове наставника који предају страни језик струке о томе да ли све критеријуме треба вредновати у подједнакој мери приликом оцењивања крајњег постигнућа студената у оквиру усмене презентације и, са тим увези, колико су карактеристике прадзнања битне за успешну усмену презентацију на језику струке. Будући да је циљ истраживања везан за развој јединствене скале за оцењивање усмених презентација на језику струке, део истраживачких питања смо формирали са намером да проверимо да ли ће вишекритеријумска скала за оцењивање усмених презентација повећати објективност и

временску економичност оцењивања и да ли ће оцењивање на овај начин бити једноставније и лакше.

Настојећи да испунимо поменуте циљеве, најпре смо на територији Србије и Хрватске, путем анкете, прикупили податке о праксама наставника страног језика струке у високошколским установама и средњим стручним школама приликом оцењивања задатка усмене презентације. Користећи дескриптивну статистику и мешовиту анализу садржаја, констатовали смо њихове потребе и ставове, што нам је помогло да донесемо закључке о карактеристикама и квалитету скале која нам је потребна у датом контексту оцењивања. Такође смо, на основу добијених резултата анкете, евалуирали 19 креираних критеријума за оцењивање и формирали 5 потенцијалних модела оцењивања (алтернатива). Применом вишекритеријумске анализе, извршили смо поредак модела од најоптималнијег до најмање оптималног, а затим извршили анализу осетљивости добијених резултата. За модел који се, применом вишекритеријумске анализе одлучивања, издвојио као најпримењивији, дали смо предлог формуле за израчунавање коначне оцене на основу евалуације сваког појединачног критеријума у оквиру скале. У овом сегменту, тежили смо да развијемо и креирамо јединствену и униформну скалу која ће послужити наставницима страних језика да на што једноставнији, економичнији и објективнији начин изврше евалуацију и оцењивање усменог излагања својих ученика. Да бисмо извршили евалуацију добијене скале и проверили њену употребљивост у пракси, наставници који предају енглески језик струке на Факултету техничких наука у Чачку оценили су усмене презентације студената са истог факултета, прво интуитивно, тј. на сопствени начин, а затим и помоћу наше скале са критеријумима. Користећи истраживачку технику вербалних протокола, прикупили смо податке које смо касније подвргли квалитативној анализи садржаја у складу са теоријским поставкама истраживања и истраживачким питањима. Податке добијене вербалним протоколом анализирали смо и применом квантитативне евалуације ради провере објективности и економичности циклуса оцењивања. Након тога смо од наставника захтевали да изврше усмену евалуацију процеса оцењивања применом скале како бисмо њиховим субјективним доживљајима поткрепили истраживање и проверили утиске о примени поменуте скале у конкретном процесу оцењивања. На основу описаних анализа, донели смо закључке о постављеним истраживачким питањима.

Резултати истраживања показују да наставници у великој већини заступају став који потврђује да све критеријуме треба вредновати подједнако приликом оцењивања усменог излагања студената. Надаље, испоставља се да су готово сви наставници веома високим оценама вредновали критеријуме који се односе на предзнање, а који укључују специфичну тему релевантну за поље језика струке, вокабулар и регистар, који треба да буду у сагласности са специфичном темом. Стога закључујемо да карактеристике предзнања у контексту нашег истраживања треба уврстити као саставну компоненту конструкта комуникативне компетенције на енглеском језику струке. Такође, резултати показују да примена вишекритеријумске скале у значајној мери повећава објективност и уједначеност процеса оцењивања. Када је реч о економичности у вези са утрошеним временом у процесу оцењивања, испоставља се да су наставници у просеку употребили више времена за оцењивање студената уз примену скале него када су оцењивали први пут, без понуђених критеријума. Можемо уочити да је други пут процес оцењивања у одређеној мери трајао дуже услед тога што су наставници оцењивали све студенте на основу истих критеријума, што приликом првог процеса оцењивања није био случај. Међутим, на основу усмене евалуације процеса оцењивања од стране наставника, сазнајемо да, у њиховим случајевима, креирана скала унапређује и олакшава оцењивање будући да наставници износе мишљење како је њихово оцењивање праведније, објективније, па чак и економичније јер је једноставније вршити оцењивање према унапред утврђеним критеријумима. Поврх тога, наставници сматрају да је скала изузетно погодна за извештавање студената о њиховом постигнућу у оквиру усмене презентације. Дакле, закључујемо да иако примена скале временски не скраћује процес

оцењивања, њена употреба обезбеђује услове да процес оцењивања буде једноставнији, садржајнији и уједначенији.

Поред резултата које смо добили на основу истраживачких питања, сматрамо да смо креирањем циклуса оцењивања направили извесне помаке у решавању додатних проблема констатованих у теоријским и емпиријским истраживањима. Наиме, мишљења смо да утврђивање повећане објективности и поузданости процеса оцењивања усменог излагања применом креиране скале може допринети широј употреби алтернативног оцењивања у контексту високог образовања. Такође, развојем систематизоване скале са критеријумима смањујемо могућност утицаја ирелевантних фактора на конструкт који оцењујемо.

Сматрамо и да је важно напоменути да овај рад садржи и извесна ограничења, нарочито када је реч о чињеници да је провера поузданости скале извршена на малом броју студентских презентација, али и са малим бројем оцењивача, тако да се даља истраживања могу извршити на већем узорку, када је реч о овим елементима. Поврх тога, овим истраживањем обухваћени су студенти пословног енглеског језика, па би се у будућим истраживањима могли узети у обзир студенти који изучавају и неку другу област језика струке. Такође, усмена евалуација процеса оцењивања на основу креиране скале показала је да је критеријум који се односи на специфичну тему на језику струке увек вреднован највишом оценом, будући да наставник одобрава тему пре припреме презентације. У том смислу треба додатно размотрити овај критеријум, нарочито због чињенице да он одликује постигнуће свих чланова једне групе заједно.

Када је реч о осталим смерницама за даље истраживање, осврнућемо се на пет модела скала које садрже различите комбинације критеријума. С обзиром на то да је вишекритеријумска анализа ових модела показала њихов поредак од најоптималнијег до најмање оптималног, и да се тиме не сугерише искључивање било којег од формираних модела, сматрамо да би за будућа истраживања било корисно извршити оцењивање употребом осталих модела које нисмо применили у овом истраживању. Овакво становиште би се могло оснажити чињеницом да сви критеријуми у моделима садрже различите компоненте комуникативне компетенције и карактеристике говора. Такође, било би корисно проверити поузданост скале тако што бисмо у процес оцењивања без скале укључили стручњака из одговарајуће области језика струке. Један од предлога је и испитивање примене скале за оцењивање презентација појединачних ученика. Сходно томе, сматрамо да би додатно испитивање поузданости креираног модела скале и осталих предложених модела било значајно за теоријска разматрања алтернативног оцењивања у области језика струке и његовој практичној примени.

Дакле, у овом истраживању смо се ослонили на становиште да је усмена презентација задатак који има карактеристике налик задатку са којим се студенти могу срести и у реалном пословном окружењу. Због тога је битно нагласити да усмена презентација поред језичких аспеката, код студената развија усаглашавање мишљења и подстиче тимски рад који се препознаје као значајан вид сарадње и ван педагошког контекста. Израда презентација са темама у оквиру страног језика струке позитивно утиче на развој функционалног мишљења јер омогућава трансфер знања из различитих стручних предмета предвиђених наставним курсевима. Овим је учињен помак и у развоју концепта одрживог оцењивања које треба да буде у функцији даљег учења. Поврх тога, повратна информација, која се заснива на дескрипторима постигнућа у оквиру критеријума, прецизно би сугерисала области на које би студенти требало да обрате додатну пажњу приликом даљег учења. Када је реч о кандидатима чије је постигнуће задовољавајуће, повратна информација би значила да су изградом презентације развили компетенције на које се могу ослонити и у будућем пословном контексту. Дакле, истраживања у оквиру ове дисертације могу допринети развоју битног квалитета формативног оцењивања, тј. пружања повратних информација студентима о њиховом постигнућу.

Такође, теоријски утемељена сазнања и практично испитана решења у области оцењивања језика струке отварају могућности за развој и усавршавање професионалних компетенција наставника који су већ укључени у наставни процес, као и за стицање и унапређивање потребних знања студената, будућих наставника страних језика, у области примењене лингвистике и методике наставе страних језика.

ЛИТЕРАТУРА

- Ајбиери Шеи 2017: G. Iberri-Shea, Adaptation and assessment of a public speaking rating scale, *Cogent Education*, 4 (1), 1-16.
- Алдерсон 1981: J. C. Alderson, Report of the discussion on communicative language testing. In J. C. Alderson & A. Hughes (Eds.), *Issues in language testing. ELT Documents 111*, 55-66. London: British Council.
- Алдерсон 1983: J. C. Alderson, Who needs jam? Response to Harrison. In A. Hughes & D. Porter (Eds.), *Current developments in language testing*, 87-92. London: Academic Press.
- Алдерсон 1991: J. C. Alderson, Bands and Scores. In J. C. Alderson & B. North (Eds.), *Language Testing in the 1990s*, 71-86. London: Macmillan.
- Алдерсон 2005: J. C. Alderson, *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*, London, New York: A&C Black.
- Алдерсон, Банерџи 2001: J. C. Alderson, J. Banerjee, Language testing and assessment (Part 1), *Language teaching*, 34, 213-236.
- Алдерсон, Банерџи 2002: J. C. Alderson, J. Banerjee, Language testing and assessment (Part 2), *Language teaching*, 35(2), 79-113.
- Алдерсон, Вол 1993: J. C. Alderson, D. Wall, Does washback exist?, *Applied linguistics*, 14 (2), 115-129.
- Алиса, Алкубану 2010: A. S. AL-ISSA, R. Al-Qubtan, Taking the floor: Oral presentations in EFL classrooms, *TESOL Journal*, 1(2), 227-246.
- АЛТЕ 1998: ALTE members, *Multilingual glossary of language testing terms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Андриловић, Чудина 1991: V. Andrilović, M. Čudina, *Psihologija učenja i nastave: (Psihologija odgoja i obrazovanja III)*, Zagreb: Školska knjiga.
- Ахмадван, Барати 2014: M. Ahmadvand, H. Barati, An investigation of the role of background knowledge on students' performance in ESP tests, *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 3(1), 73-86.
- Багарић, Михаљевић Ђигуновић 2007: V. Bagarić, J. Mihaljević Đigunović, Definiranje komunikacijske kompetencije, *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8(14), 84-103.
- Байгејт 2009: M. Bygate, Teaching and Testing Speaking. In M. H. Long and C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching*, 412-441. West Sussex: Wiley- Blackwell: A John Wiley & Sons Ltd Publishing.
- Байрам 2000: M. Byram, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Taylor & Francis Routledge.
- Балени 2015: Z. Baleni, Online formative assessment in higher education: Its pros and cons, *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.
<https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1730/1693>, преузето 12.11.2020.
- Банерџи 2019: H. L. Banerjee, *Investigating the construct of topical knowledge in a scenario-based assessment design to simulate real-life second language use*, Neobjavljena doktorska disertacija, Columbia University, Teachers College.
- Бауд 1995: D. Boud, Assessment and learning: contradictory or complementary, In P. Knight (Eds.), *Assessment for Learning in Higher Education*, 35-48. London: Kogan.
- Бауд, Солер 2016: D. Boud, R. Soler, Sustainable assessment revisited, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Бауд, Фалшиков 2005: D. Boud, N. Falchikov, Redesigning assessment for learning beyond higher education, *Research and development in higher education*, 28 (special issue), 34-41.
https://conference.hersa.org.au/2005/pdf/refereed/paper_398.pdf, преузето 6. 6. 2020.
- Бахман 1990: L. F. Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.

- Бахман 1991: L. F. Bachman, *What Does Language Testing Have to Offer?*, *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-704.
- Бахман 2000: L. F. Bachman, Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts, *Language testing*, 17(1), 1-42.
- Бахман, Коен 1998 : L. F. Bachman, A. Cohen, Language testing- SLA interfaces: In L.F. Bachman & A. Cohen (Eds.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*, 1-31. Cambridge: Cambridge University Press.
- Бахман, Палмер 1996: L. F. Bachman, A. S. Palmer. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests* (Vol. 1), Oxford: Oxford University Press.
- Белчер 2006: D. D. Belcher. English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in words of work, study, and everyday life, *TESOL Quarterly*, 40 (1), 133-156.
- Бен 2015: Н. Vøhn, Assessing Spoken EFL Without a Common Rating Scale: Norwegian EFL Teachers' Conceptions of Construct. *SAGE Open* 5 (4), 1-12.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015621956>, преузето 8. 8. 2021.
- Бјекић 2007: Д. Бјекић, *Психологија за наставнике 1*, Чачак: Технички факултет.
- Бјекић, Папић 2013: Д. Бјекић, Ж. М. Папић, *Докимолошки оквири наставе: Оцењивање и тестови знања*, Чачак: Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу.
- Блек, Вилијам 1998: P. Black, D. Wiliam, Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Бојовић 2013: М. Д. Бојовић, *Значај и развој комуникативне језичке спосоности сутдената и иџенју енглеског језика као језика струке*, Необјављена докторска дисертација, Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Болс 2010: М. А. Bowles, *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*, New York and London: Routledge Taylor and Francis group.
- Бранковић 2014: С. Бранковић, *Методологија друштвеног истраживања*, Београд: Завод за уџбенике.
- Браун, Најт 1994: S. Brown, P. Knight, *Assessing Learners in Higher Education*, London and New York: Routledge Falmer Taylor and Francis Group.
- Браун, Хадсон 1998: J. D. Brown, T. Hudson, The alternatives in language assessment, *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Бугарски 1991: R. Bugarski, *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Бут 2018: D. K. Booth, *The sociocultural activity of high stakes standardised language testing: TOEIC washback in a South Korean context* (Vol. 12), Auckland, New Zeland: Springer.
- Вигинс 1989: G. Wiggins, A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *The Phi Delta Kappan*, 70 (9), 703-713.
- Видицки, Стојшин 2021: V. Vidicki, S. Stojšin, Prevazilaženje metodološkog dogmatizma u društvenim istraživanjima: Triangualcija, multimetod i kombinovani metodi, *Sociologija/Sociology: Journal of Sociology, Socila Psychology & Social Anthropology*, 63(1), 5-25.
- Видовсон 1978: Н. G. Widowson, *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Видовсон 1979: Н. G. Widowson, *Explorations in applied linguistics*, Oxford: Oxford Universty Press.
- Видовсон 1983: Н. G. Widowson, *Learning purpose and language use*, Oxford: Oxford University Press.
- Вилијамс 2008: P. Williams, Assessing context-based learning: not only rigorous but also relevant, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 395-408.
- Вилис 1996: J. Willis, *A Framework for Task-Based Learning*, England: Pearson Education Limited.
- Вилис, Вилис 2013: J. Willis, D. Willis, *Doing task-based teaching-Oxford handbooks for language teachers*, Oxford: Oxford University Press.
- Вир 2005: С. J. Weir, *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Воут, Сагари 2014: K. Vogt, D. Tsagari, Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study, *Language Assessment Quarterly*, 11 (4), 374-402.

- Вукасовић, Турајлић, Вукасовић 2006: М. Vukasović, S. Turajlić, M. Vukasović, *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*, Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Вучо, Манић 2016: J. Vučo, D. Manić, О интеркултурним вредностима пројектних задатака—пример РЕТАЛЛ пројекта, *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, 5, 1-6.
- Гас, Мекеј 2000: S.M. Gass, A. Mackey, *Stimulated recall methodology in second language research*, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Inc.
- Гиканди, Морроу, Дејвис 2011: J.W. Gikandi, D. Morrow, N.E. Davis, Online formative assessment in higher education: A review of the literature, *Computers & Education*, 57, 2333-2351.
- Гојков 2006: G. Gojkov, *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije*, Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Гргин 1980: Т. Grgin, *Školska dokimologija: procenjivanje i mejeenje znanja*, Zagreb: Školska knjiga.
- Грин 2013: А. Green, Washback in language assessment, *International Journal of English Studies*, 13 (2), 39-51.
- Грини, Карачели, Грејем 1989: J. C. Greene, V. J. Caracelli, W. F. Graham, Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (3), 255-274.
- Даглас 2000: D. Douglas, *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Даглас 2001: D. Douglas, Language for Specific Purposes assessment criteria: where do they come from?. *Language Testing*, 18(2), 171-185.
- Даглас 2013: D. Douglas, ESP and Assessment. In B. Paltridge, S. Starfield (Eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, 367-385. West Sussex: Wiley- Blackwell: A John Wiley & Sons Ltd Publishing.
- Дадли Еванс, Сеинт Џон 1998: Т. Dudley-Evans, M. J. St John, *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Дерњеј 2014: Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, New York and London: Taylor & Francis Group.
- Диксон, Ворел 2016: D. D. Dixon, F. C. Worrell, Formative and Summative Assessment in the Classroom, *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159.
- Димитријевић 1999: N. Dimitrijević, *Testiranje u nastavi stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Дурбаба 2006: О. Дурбаба, Реафирмација аутентичног текста као новог (старог?) базичног елемента у настави страних језика, *Иновације у настави XIX*, 2006, (3), 16-28.
- Ђукић 2018: М. Ђукић, *Мрежно вредносне интуиционистичке преференције структуре и примене, Необјављена докторска дисертација*, Нови Сад: Природно-математички факултет.
- Ђукић и Тепавчевић 2020: М. Djukić, A. Tepavčević, Poset Valued Intuitionistic Preference Relations. In L. T. Kóczy, J. Medina-Moreno, E. Ramírez-Poussa & A. Šostak (Eds.), *Computational Intelligence and Mathematics for Tackling Complex Problems*, 67-74, Springer, Cham.
- Едвардс, Вилис 2005: С. Edwards, J. R. Willis, *Teachers exploring tasks in English language teaching*, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Елис, Џонсон 1994: М. Ellis, С. Johnson, *Teaching Business English*, Oxford: Oxford University Press.
- Ерера Виедма, Ерера и Ћиклана 2002: Е. Herrera-Viedma, F. Herrera, F. Chiclana, A consensus model for multiperson decision making with different preference structures, *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics-Part A: Systems and Humans*, 32(3), 394-402.
- Ерера, Мартинез: F. Herrera, L. Martínez, A 2-tuple fuzzy linguistic representation model for computing with words, *IEEE Transactions on fuzzy systems*, 8(6), 746-752.
- Ешфорд Роу, Херингтон, Браун 2014: К. Ashford-Rowe, J. Herrington, C. Brown, Establishing the critical elements that determine authentic assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222.

- Живковић 2018: П. Ж. Живковић, Триангулација истраживачких метода у истраживањима друштвених појава: анаморфички приговор, у: С. Маринковић (ред) *Зборник радова Учитељског факултета 20*, Ужице: Педагошки факултет Универзитета у Крагујевцу, 11-30.
- Зесул, Гарднер 1991: R. Zessoules, H. Gardner, Authentic Assessment: Beyond the Buzzword and Into the Classroom. In V. Perrone (Eds.), *Expanding Student Assessment*, 47- 72, Alexandria Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Јанковић 2016: N. Z. Janković, *Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika, Neobjavljena doktorska disertacija*, Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Јарамаз 2011: M. Jaramaz, Vrednovanje učeničkih postignuća, *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 4, 157 -171.
- Јилдис 2011: L. M. Yildiz, *English VGI level oral examinations: how are they designed, conducted and assessed?*, *Neobjavljena master rad*. Universitetet I Oslo: Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling.
- Јовановић 2013: A. Jovanović, Autonomy development in L2 learning: Results from the implementation of a scaffolding technique, *Jezik i obrazovanje Belgrado*, 191-206.
- Јовановић, Филиповић 2013: A. Jovanović, J. Filipović, Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement, *Hispania*, 96 (2), 283-294.
- Јорк 2003: M. Yorke, Formative Assessment in Higher Education: Moves Towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice, *Higher Education*, 45(4), 477-501.
- Јуксел, Гиндис 2017: H. S. Yüksel, N. Gündüz, Formative and summative assessment in higher education: opinions and practices of instructors, *European Journal of Education Studies*, 3 (8), 336-356.
- Канали 1983: M. Canale, From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Канали 1984: M. Canale, A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In C. Rivera (Eds.) *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application*, 107-122, Clevedon: Multilingual Matters.
- Канали, Свејн 1980: M. Canale, M. Swain, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Каспер 1998: G. Kasper, Analysing Verbal Protocols, *TESOL Quarterly*, 32 (2), 358-362
- Катинг 2002: J. Cutting, *Pragmatics and Discourse: A resource book for students*, London and New York: Routledge.
- Керол 1973: J. B. Carroll, Foreign Language Testing: Will the Persistent Problems Persist?, *Educational Testing Service*, Princeton, New Jersey, 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED079432.pdf>, преузето 28. 7. 2020.
- Кесиди 2007: S. Cassidy, Assessing 'inexperienced' students' ability to self-assess: exploring links with learning style and academic personal control, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 313–330.
- Клафам 2000: C. Clapham, Assessment and Testing, *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 147-161.
- Кормос 1998: J. Kormos, Verbal Reports in L2 Speech Production, *TESOL Quarterly*, 32 (2), 353-358.
- Коу, Тан, Нег 2012: K. H. Koh, C. Tan, P. T. Ng, Creating thinking schools through authentic assessment: the case in Singapore. *Educational Assessment Evaluation and Accreditation*, 24, 135-149. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-011-9138-y>, преузето 13. 6. 2019.
- Кундачина, Банђур 2004: M. Kundačina, V. Bandur, *Akciono istraživanje u školi*, Ужице: Учитељски факултет.
- Лионг, Амади 2017: L. M. Leong, S. M. Ahmadi, An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skill, *International Journal of research in English Education*, 34-41.

- Литл 2007: D. Little, The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy, *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
- Литлвуд 2004: W. Littlewood, The task-based approach: some questions and suggestions, *ELT Journal*, 58 (4), 319-326.
- Луома 2004: S. Luoma, *Assessing speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Макипа, Ваикрим-Соувиио 2019: T. Mäkipää; N. Ouakrim-Soivio, Finnish Upper Secondary School Students' Perceptions of Their Teachers' Assessment Practices, *Journal of Teaching and Learning*, 13(2), 23-42.
<https://jtl.uwindsor.ca/index.php/jtl/article/view/5971>, преузето 6. 8. 2020.
- Мартинес Флор, Усо Хуан, Алкон Солер 2006: A. Martínez-Flor, E. Usó-Juan, E. Alcón Soler, Towards acquiring communicative competence through speaking. In E. Usó'-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*, 139-159, Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Масум 2011: S. M. H. Maasum, The Role of general background in the success of ESP courses: Case study in Iranian universities, *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 2(3), 424-433.
<http://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-2-2011/The-Role-of-General-Background-in-the-Success-of-ESP-Courses-Case-Study-in-Iranian-Universities.pdf>, преузето 6.5. 2021.
- Меиде, Атаи 2017: E. Mede, D. Atay, English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi • Sayı*, 168/1, 43-60.
<https://kitaplar.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/62697/22675.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, преузето 6.5. 2021
- Мекдоналд 2007: B. McDonald, Self Assessment for Understanding, *Journal of Education*, 188 (1), 25-40.
- Мекеј 2007: S. C. McKay, Assessing Speaking Skills in English: An Approach to Test and Rating Scale Design in a University Context, *Neobjavljena doktorska disertacija*, Universidad de las Plamas de Gran Canaria.
- Меклилен 2004: E. Maclellan, How convincing is alternative assessment for use in higher education?, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321.
- Месик 1987: S. Messick, Validity, *ETS Research Report Series 1987*, 2 (1987), i-208
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2330-8516.1987.tb00244.x>. преузето 30.7.2020.
- Милановић 2019: M. Milanović, *Investigating authentic forms of assessment in testing English for specific purpose speaking skills*, Необјављена докторска дисертација. Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Морита 2000: N. Morita, Discourse Socialization through Oral Classroom Activities in a TESL Graduate Program, *TESOL Quarterly* 34 (2), 279-310.
- Мороу 2004: K. Morrow, *Insights from the Common European Framework*, Oxford: Oxford University Press.
- Накатсухара 2007: F. Nakatsuhara, Developing a Rating Scale to Assess English Speaking Skills of Japanese Upper-secondary Students, *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, 9, 83-103.
- Норис, Браун, Хадсон, Јошиока 1998: J. M. Norris, J.D. Brown, T. Hudson, J. Yoshioka, *Designing second language performance assessments*, Second Language Teaching & Curriculum Center, Mānoa: University of Hawai`i.
- Норт 2003: B. North, Scales for Rating Language Performance: descriptive models, formulation styles, and presentation formats, *TOEFL Monograph* 24, 1-96.
- Норт 2007: B. North, The CEFR Development: Theoretical and Practical issues, *Babylonia*, 1 (07), 22-29.

- Норт 2016: B. North, Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation, *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(2), 132-140.
- Норт, Пикардо 2019: B. North, E. Piccardo, Developing new CEFR descriptor scales and expanding the existing ones: constructs, approaches and methodologies. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 30 (2), 142-160.
- Нуанан 1982: D. Nunan, Sociocultural aspects of second language acquisition, *Cross Currents*, 19(1), 13-25.
- Нуанан 1989: D. Nunan, *Designing tasks for communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Нуанан 2013: D. Nunan, *Learner-Centered English Language Education*, Routledge: New York.
- Оксфорд, Бери Сток 1995: R. Oxford, J. A. Burry-Stock, Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/ EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL), *System*, 23(I), 1-23.
- Олви, Сиду 2013: N. F. B. Alwi, G. K. Sidhu, Oral Presentation: Self-perceived Competence and Actual Performance among UiTM Business Faculty Students, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 98 – 106.
- Олер (1980): J. W Oller, Language testing research (1979–1980), *Annual review of applied linguistics*, 1, 124-150.
- Осаливан 2012: B. O'Sullivan, Assessment Issues in Languages for Specific Purposes, *The Modern Language Journal*, 96, 71-88.
- Отоши, Хефернен 2008: J. Ootshi, N. Heffernen, Factors Predicting Effective Oral Presentations in EFL Classroom, *The Asian EFL Journal*, 10 (1), 65-78.
- Пакула 2019: H. M. Pakula, Teaching speaking, *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 95-111.
- Палчер, Дели, Мор, Мелар 2010: N. Pachler, C. Daly, Y. Mor, H. Mellar, Formative e-assessment: Practitioner cases, *Computers & Education*, 54 (3), 715-721.
- Петровић 2017: V. M. Petrović. Usvajanje novih reči engleskog jezika kao stranog i poboljšanje govorne kompetencije u vezi sa određenom temom primenom „Pristupa učenju kroz komunikativne zadatke“ *Методички видици*, 7(7), 329-345.
- Петровић 2019: V. M. Petrović, The Affective Component as an Integrative Part of Intercultural Competence in Learning Intercultural Competence in Learning ESP. In V. Cigan, A.M. Krakić & D. Omrčen (Eds.), *From Theory to Practice in Language for Specific Purpose*, 187-198. Zagreb: Association of LSP teachers in Higher Education Institutions.
- Пикардо, Норт, Гудижер 2019: E. Piccardo, B. North, T. Goodier, Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume, *Journal of e-Learning and Knowledge Society* 15 (1), 17-36.
- Половина, Динић 2014: N. Polovina, T. Dinić, Načini ocenjivanja studentskih prezentacija u nastavi stranog jezika struke, u: V. Caklejić, A. Vujović, M. Stevanović (red). *Zbornik radova. Treća međunarodna konferencija Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, Beograd: Fakultet organizacionih nauka, 409-416.
- Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању* ("Сл. Гласник РС", бр. 34/2019 и 59/2020), [ориг.] *Pravilnik о ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* ("Sl. Glasnik RS", br. 34/2019 i 59/2020), Ministar prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
<https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-o-ocenjivanju-ucenika-u-osnovnom-obrazovanju-i-vaspitanju.html>, преузето 6.3.2020.
- Правилник о оцењивању ученика у средњем образовању* ("Сл. Гласник РС", бр. 82/2015 и 59/2020) [ориг.] *Pravilnik о ocenjivanju učenika u srednjem obrazovanju* ("Sl. Glasnik RS", br. 82/2015 i 59/2020), Ministar prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
<https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-ocenjivanju-ucenika-srednjem-obrazovanju-vaspitanju.html>, преузето 6.3.2020

- Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја („Сл. Гласник РС-Просветни гласник“, бр. 5/2011).
<https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/.pdf>, преузето 21.12.2020.
- Пурпура 2016: J. E. Purpura, Second and Foreign Language Assessment, *The Modern Language Journal* 100 (S1), 190-208.
- Путри, Пратоло, Сетиани 2019: S. E. Putri, B. W. Pratolo, F. Setiani, The alternative assessment of EFL students' oral competence: Practices and constraints, *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 6(2), 72-85.
- Радојичић и Жижовић 1998: M. Radojčić, M. Žižović, *Primena metoda višekriterijumske analize u poslovnom odlučivanju*, Tehnički fakultet Čačak.
- Радосављевић Крсмановић 2018: A. P. Радосављевић Крсмановић, *Предиктори постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, Необјављена докторска дисертација*, Београд: Филолошки факултет.
- Раичевић 2009: В. Раичевић, *Методологија истраживања у методици наставе*, Београд: Чигоја.
- Раичевић 2011: В. Раичевић, *Речник лингводидактичке терминологије*, Београд: Завод за уџбенике.
- Рејс, Браун, Смит 2005: P. Race, S. Brown, B. Smith, *500 Tips on assessment: 2nd edition*, London: Routledge.
- Риадон 2017: V. S. Reardon, Alternative assessment: Growth, development and future directions. In R. Al-Mahrooqi, C. Coombe, F. Al-Maamari, & V. Thakur (Eds.), *Revisiting EFL assessment: Critical perspectives*, 191–208. New York, NY: Springer.
- Ричардс 2008: J. C. Richards, *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Робинсон 2007: P. Robinson, Criteria for Classifying and Sequencing Pedagogic Tasks. In M. P. Garcia-Mayo (Eds.), *Investigating tasks in formal language learning*, 7-27. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Рогуљ 2016: J. Rogulj. *Odnos između ličnosti, strategija učenja, strategija poučavanja i znanja engleskoga jezika*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
- Савет Европе 2001: Council of Europe, *Common European framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Савет Европе 2002: Savet Evrope, *Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika*, Подгорица: Министарство просвијете и науке.
- Санчес 2004: A. Sánchez, The Task-based approach to language teaching, *International Journal of English Studies*, 4 (1), 39-71.
- Сапсири, Препфал, Бахман 2009: S. Sapsirin, K. Prapphal, L. F. Bachman, Strategies used in taking a computerbased speaking test: a retrospective verbal protocol study, *Manusya: Journal of Humanities*, 12(1), 73-96.
- Свејн 2006: M. Swain, Verbal protocols, *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives*, 97-114.
- Севињон 1972: S. J. Savignon, *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development.
- Севињон 1983: S. J. Savignon, *Communicative competence: theory and classroom practice*, 1 edn. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Севињон 2018: S. J. Savignon, Communicative Competence, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118784235.eelt0047>, преузето 22.6.2020.
- Селсе-Мурсија, Дерњеј, Тарел 1995: M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei, S. Thurrrell, Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications, *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Скијан 2003: P. Skehan, Task-based Instruction, *Language Teaching* 36 (1), 1–14.

- Скривен 1994: M. Scriven, Evaluation as a discipline, *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 147-166.
- Сполски 1985: B. Spolsky, The limits of authenticity in language testing, *Language testing*, 2 (1), 31-40.
- СТИГИНС 2014: R. Stiggins, Improve assessment literacy outside of schools too, *Phi Delta Kappan*, 96(2), 67-72.
- Сузић 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar.
- Сузић 2017: R. Suzić. Kvalitativno istraživanje u oblasti primenjene lingvistike: važnost i značaj intervjuja u istraživanju jezičke anksioznosti, *Методички видици*, 8, 329-353.
- Тарас 2008: M. Taras, Summative and formative assessment, *Active Learning in Higher Education*, 9 (2), 172-192.
- Тасковици 2008: D. Tascovici, Evaluation as Docimology, *The 4th International Scientific Conference "eLearning and Software Education"*, Bucharest, https://adlunap.ro/eLSE_publications/papers/2008/069.747.2.Tascovici%20Daliana_Evaluation%20as.pdf, преузето 20. 10. 2019.
- Торнбери 2005: S. Thornbury, *How to teach speaking*, Essex: Longman.
- Фан дер Волт 2012: J. L. Van der Walt, The meaning and uses of language test scores: An argument-based approach to validation, *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif vir Taalonderrig*, 46(2), 141-155.
- Ферберн, Данли 2017: J. Fairbairn, J. Dunlea, *Speaking and Writing Rating Scales Revision*, Aptis Technical Report, TR/2017/001, 1-36.
- Физ 1998: S. Feez, *Text-based syllabus design*, Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Филиповић 2009: J. Filipović, *Moć reči: Ogledi iz kritičke sociolingvistike*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Филиповић, Јовановић 2016: J. Filipović, A. Jovanović, Academic Maturation and Metacognitive Strategies in Academic Research and Production, *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1442-1451.
- Френдо 2005: E. Frendo, *How to Teach Business English*, Essex: Pearson Longman.
- Фулчер 2012: G. Fulcher, Assessment literacy for the language classroom, *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Фулчер 2014: G. Fulcher, *Testing Second Language Speaking*, London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Фулчер, Дејвидсон, Кемп 2011: G. Fulcher, F. Davidson, J. Kemp, Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. *Language Testing*, 28(1), 5-29.
- Хајмз 1972: D. Hymes, On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Хајмз 1992. D. Hymes, The Concept of Communicative Competence Revisited. In Martin Pütz (Eds.), *Thirty Years of Linguistic Evolution*, 31-57. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Харисон 1983: A. Harrison, Communicative testing: jam tomorrow?, In A. Hughes & D. Porter (Eds.) *Current developments in language testing*, 77-86. London: Academic Press.
- Хејворт 2004: F. Heyworth, Why the CEF is important? In K. Morrow (Eds.), *Insights from the Common European Framework*, 12-22. Oxford: Oxford University Press.
- Хенсен и Девлин 2019: P. Hansen, N. Devlin, Multi-criteria decision analysis (MCDA) in healthcare decision-making, *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*, <https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190625979.001.0001/acrefore-9780190625979-e-98>, преузето 12.12.2021.
- Херман, Аскбакер, Винтерс 1992: J. L. Herman, P.R. Aschbacher, L. Winters, *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Херман, Гирхарт, Бејкер 1993: J. L. Herman, M. Gearhart, E. L. Baker, Assessing Writing Portfolios: issues in the Validity and Meaning of Scores, *Educational Assessment*, 1(3), 201-224.
- Хил, Стори 2003: M. Hill, A. Storey, Speak Easy: online support for oral presentation skills. *ELT Journal*, 57(4), 370-376.
- Хил, Макнамара 2012: K. Hill, T. McNamara, Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment, *Language testing*, 29(3), 395-420.
- Хуанг 2009: Q. Huang, Background Knowledge and Reading Teaching, *Asian Social Science*, 5 (5), 138-142.
- Хута 2008: A. Huhta, Diagnostic and Formative Assessment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*, 469 – 483. Malden, Oxford, Victoria: John Wiley & Sons, Ltd.
- Чен 2016: G. Chen, Developing a Model of Analytic Rating Scales to Assess College Students' L2 Chinese Oral Performance, *International Journal of Language Testing*, 6 (2), 50-71.
- Ченг, Кертис 2004: L. Cheng, A. Curtis, Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning, *Washback in language testing*, 25-40.
- Џеферсон 2004: G. Jefferson, Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Eds.), *Conversation analysis: Studies form the first generation*, 13-31. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Џирард, Пинар, Треп 2011: T. Girard, M. Pinar, P. Trapp, An Exploratory Study of Class Presentations and Peer Evaluations: Do Students Perceive the Benefits?, *Academy of Educational Leadership Journal*, 15 (1), 77-94.
- Шехаде 2005: A. Shehadeh, Task-based Language Learning and Teaching: Theories and Applications. In C. Edwards & J. Willis (Eds.), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*, 13-30. London: Palgrave Macmillan Ltd.
- Шушњић 2007: Ђ. Шушњић, *Методологија*, Београд: Чигоја.

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ I: Критеријуми за оцењивање усмене презентације према Ајбиери Шеи (2017)

Излагање као један од параметара из групе која обухвата контролу гласа
(Ајбиери Шеи 2017: 11)

5	Говорник говори довољно гласно тако да га сви чланови публике могу лако чути. Излагање је понекад било гласније или тише како би се нагласиле битне идеје.
4	Говорник говори довољно гласно, али је неколико пута био превише тих или гласан у току презентације. Говорник је покушао користи варијације у излагању ради наглашавања, али неспретно.
3	Говорник генерално говори гласно, али понекад превише гласно или превише тихо да би се могао лако чути. Није било варијације у излагању ради наглашавања битних идеја.
2	Говорник генерално није говорио довољно гласно како би се могао лако чути. Међутим, било је могуће чути главне идеје уз напрезање. Није било варијације у излагању ради наглашавања.
1	Сви чланови публике нису могли разумети говорника без великог напора.

Брзина говора као један од параметара из групе која обухвата контролу гласа
(Ајбиери Шеи 2017: 12)

5	Говорник се изражава адекватном брзином тако да га сви чланови публике могу лако чути и разумети. Брзина је понекад била већа или мања ради наглашавања главних идеја.
4	Говорник има добру брзину говора, али је неколико пута у току презентације био пребрз или преспор. Говорник је покушао да користи варијације у излагању ради наглашавања, али неспретно.
3	Говорник генерално говори добром брзином, али понекад пребрзо или преспоро да би се могао лако разумети. Није било варијације у излагању ради наглашавања битних идеја.
2	Говорник генерално није говорио добром брзином како би се могао лако чути. Међутим, било је могуће чути главне идеје уз напрезање. Није било варијације у излагању ради наглашавања.
1	Сви чланови публике нису могли разумети говорника без великог напора.

Интонација као један од параметара из групе која обухвата контролу гласа
(Ајбиери Шеи 2017: 12)

5	Говорник говори са лакоћом (енг. <i>smoothly</i>) тако да га сви чланови публике могу чути. Тоналитет (енг. <i>pitch pattern</i>) и паузе су коришћени ефективно како би се нагласиле главне идеје.
4	Говорник говори са довољном лакоћом, али је направио неколико неугодних пауза. Говорник је покушао да користи варијације у тоналитету како би нагласио главне идеје, али је био неспретан.
3	Говорник генерално говори са довољном лакоћом, али понекад може направити непријатне или дуже паузе. Нема варијација у тоналитету или коришћења пауза ради наглашавања битних идеја.

2	Говорник генерално није говорио са довољном лакоћом да би се могао лако чути. Било је могуће уз напор чути идеје. Није било варијације у тоналитету ради наглашавања.
1	Нису сви чланови публике без великог напора могли да разумеју говорника.

Дикција као један од параметара из групе која обухвата контролу гласа
(Ајбиери Шеи 2017: 12)

5	Говорник се изражава јасно тако да га сви чланови публике могу лако чути. Све кључне речи су биле јасне. Ефективно акцентује и наглашава слоге током презентације.
4	Говорник се изражава са довољном лакоћом, али повремено користи незграпне речи које су нејасне. Говорник је донекле невешто покушао да акцентује и нагласи слоге.
3	Говорник генерално говори довољно јасно, али понекад акцентује или наглашава слог. Опште значење се може разумети, али су кључне речи нејасне.
2	Говорник генерално није говорио довољно јасно да би се могао лако чути. Било је могуће уз напор чути идеје. Многе кључне речи нису биле разумљиве.
1	Говорника није било могуће разумети без великог напора.

Увод као један од параметара из групе која обухвата садржај усмене презентације
(Ајбиери Шеи (2017: 13)

5	Увод садржи три дела: скретање пажње публици, исказивање главне идеје и објашњење како ће информација бити презентована. Сва три дела су ефективна.
4	Увод садржи три дела: скретање пажње публици, исказивање главне идеје и објашњење како ће информација бити презентована. Један од поменутих аспеката је слабијег квалитета.
3	У уводу може недостајати један од три дела: скретање пажње публици, исказивање главне идеје и објашњење како ће информација бити презентована. Неки делови су слаби.
2	Увод има барем један од три дела: скретање пажње публици, исказивање главне идеје и објашњење како ће информација бити презентована.
1	Увод није потпун или ефикасан.

Разрада као један од параметара из групе која обухвата садржај усмене презентације
(Ајбиери Шеи 2017: 13)

5	Разрада садржи три дела: речи којима се најављује следећи део (енг. <i>transition words</i>), главне идеје повезане са тезом, користи се довољно чињеница и примера како би се развила свака идеја. Сва три дела су ефективна.
4	Разрада садржи три дела: речи којима се најављује следећи део, главне идеје повезане са тезом, користи се довољно чињеница и примера како би се развила свака идеја. Један од поменутих аспеката је слабијег квалитета. .
3	У разради може недостајати један од три дела: речи којима се најављује следећи део, главне идеје повезане са тезом, користи се довољно чињеница и примера како би се развила свака идеја. Неки делови су слаби.
2	Разрада има барем један од три дела: речи којима се најављује следећи део, главне идеје повезане са тезом, користи се довољно чињеница и примера како би се развила свака идеја.
1	Разрада није потпуна или ефикасна.

Закључак као један од параметара из групе која обухвата садржај усмене презентације
(Ајбиери Шеи 2017: 13)

5	Закључак садржи два дела: поновно изношење тезе и закључну изјаву. Оба дела су ефективна.
4	Закључак садржи два дела: поновно изношење тезе или сажетак разраде и завршну изјаву. Један од ових апсеката је слабијег квалитета.
3	Закључак може имати два дела: поновно изношење тезе или сажетак разраде и завршну изјаву. Оба дела су слаба.
2	У закључку може недостајати један од два дела: поновно изношење тезе и закључна изјава.
1	Закључак није потпун или ефективан.

Избор теме као један од параметара из групе која обухвата ефективност
(Ајбиери Шеи 2017: 14)

5	Тема је била веома занимљива/ релевантна за публику, говорник добро познаје тему и тема је била уско повезана са презентацијом. Сва три дела су ефективна.
4	Тема је била интересантна за публику, говорник прилично добро познаје тему и тема је уско повезана са презентацијом. Један од поменутих аспеката може бити слабијег квалитета.
3	Тема се чинила интересантном за публику, говорник прилично добро познаје тему и тема је уско повезана са презентацијом.
2	Тема није интересантна публици, говорник не зна добро тему, и/или тема није уско повезана са презентацијом.
1	Одабрана тема није одговарала презентацији.

Употреба језика као један од параметара из групе која обухвата ефективност
(Ајбиери Шеи 2017: 14)

5	Све идеје су јасно изражене, реченичне структуре су разноврсне и одређене битне идеје су поновљене. Нема озбиљнијих грешака које ометају комуникацију.
4	Већина идеја је јасно изражена, реченичне структуре су разноврсне и неке битне идеје су поновљене. Има неколико грешака које ометају разумевање.
3	Генрално, идеје су јасно изражене, реченичне структуре су разноврсне и одређене главне идеје су поновљене/ сумиране. Има нешто озбиљнијих грешака.
2	Већина идеја није јасно изражена, реченичне структуре често нису разноврсне и нема понављања главних идеја. Има много озбиљнијих грешака.
1	Говорник је био готово неразумљив захваљујући грешкама у структурисању које су ометале комуникацију.

Вокабулар као један од параметара из групе која обухвата ефективност
(Ајбиери Шеи 2017: 14)

5	Употреба вокабулара била је на одговарајућем нивоу за публику. Говорник је користио дефиниције приликом увођења кључних речи. Није било озбиљнијих грешака у избору речи или форми.
4	Употреба вокабулара била је на одговарајућем нивоу за публику. Говорник је понекад изоставио неколико дефиниција приликом увођења кључних речи. Било је нешто озбиљнијих грешака у избору речи или форми.
3	Употреба вокабулара није увек на одговарајућем нивоу за публику. Говорник је често изостављао дефиниције приликом увођења кључних речи. Било је неколико озбиљнијих грешака у избору речи или форми.

2	Употреба вокабулара често није била на одговарајућем нивоу за публику. Говорник је изоставио неколико дефинција приликом увођења кључних речи. Било је доста озбиљнијих грешака у избору речи или форми.
1	Говорник је био готово неразумљив услед грешака у избору речи или форми.

Сврха као један од параметара из групе која обухвата ефикасност (Ајбери Шеи 2017: 14)

5	Говорник је веома добро испунио сврху презентације.
4	Говорник је испунио сврху презентације, али је имао мањи број слабијих сегмената.
3	Говорник је испунио сврху презентације, али је имао нешто слабијих сегмената.
2	Говорник није адекватно испунио сврху презентације, али је ефикасно изнео неколико идеја.
1	Говорник није уопште испунио сврху презентације.

ПРИЛОГ II: Анкета за наставнике језика струке.

Оцењивање усмене презентације на страном језику струке

Овом анкетом желимо да испитамо праксе наставника страног језика приликом оцењивања задатка усмене презентације на страном језику струке, њихове реалне потребе и изазове са којима се суочавају у току процеса оцењивања. Осим тога, важно нам је да идентификујемо ставове наставника страног језика струке по питању вредновања релевантних критеријума за оцењивање усмених презентација. Прецизније, желимо да истражимо да ли наставници приликом оцењивања усмених презентација подједнако вреднују све критеријуме или неке критеријуме сматрају више, односно мање релевантим у односу на неке друге.

Анкета се реализује у оквиру истраживања за израду докторске дисертације под називом „Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке“ на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Ваше учешће у истраживању је добровољно и у потпуности анонимно, а подаци ће се користити искључиво у сврху истраживања.

Додатне информације о истраживању можете добити на мејл:

vesna.petrovic@ftn.kg.ac.rs.

За попуњавање анкете биће Вам довољно 10 до 15 минута.

Хвала Вам много на издвојеном времену!

Весна Петровић,
Факултет техничких наука у Чачку

Део 1

1. Пол

- женски
 мушки

2. Колико имате година?

- до 25
 од 25 до 35
 од 35 до 45
 од 45 до 55
 од 55 до 65
 више од 65.

3. Наведите звање које сте стекли завршетком студија.

4. У којој установи радите?

- Средња стручна школа
 Висока школа
 Филолошки факултет
 Нефилолошки факултет

5. Колико имате година радног искуства у настави?

- до 5 година
- од 5 до 10 година
- од 10 до 20 година
- више од 20 година?

6. Који страни језик струке предајете?

Део 2 Праксе наставника приликом евалуације страног језика струке

1. Да ли оцењујете усмене презентације на страном језику струке?

- Да
- Не

2. Да ли усмену презентацију оцењујете као целину дајући јој јединствену оцену?

- Да
- Не
- Не оцењујем усмене презентације.

3. Да ли оцењујете појединачне карактеристике усмене презентације дајући оцене за сваку од карактеристика посебно?

- Да
- Не
- Не оцењујем усмене презентације.

4. Да ли користите неку одређену скалу за оцењивање усмених презентација?

- Да
- Не
- Не оцењујем усмене презентације.

5. Да ли сами креирате скалу на основу које вршите оцењивање усмених презентација?

- Да
- Не
- Не оцењујем усмене презентације.

6. Да ли користите стандардизоване скале за оцењивање активности усмене продукције као што су усмене презентације?

- Да
- Не

7. Молимо Вас да у наставку назначите колико су наведене активности честе у Вашем случају.

1. Колико често самостално оцењујете усмене презентације ученика?

никад ретко понекад често увек

2. Колико често вршите оцењивање усмене презентације у сарадњи са још једним оцењивачем или са више њих?

никад ретко понекад често увек

3. Колико често, приликом оцењивања усмених презентација, сарађујете са стручњаком из области која је представљена темом презентације?

никад ретко понекад често увек

4. Колико често похађате организоване обуке и програме стручног усавршавања за унапређење компетенција за оцењивање усмених презентација ученика?

никад ретко понекад често увек

5. Колико често оцењујете усмене презентације бројчаном оценом?

никад ретко понекад често увек

6. У случају бројчаног оцењивања, колико често дајете образложење конкретне оцене?

никад ретко понекад често увек

7. У случају бројчаног оцењивања, колико често повратна информација упућена ученику садржи и смернице за унапређење квалитета излагања?

никад ретко понекад често увек

8. Колико често вршите оцењивање усмених презентација непосредно након што ученици заврше своје излагање?

никад ретко понекад често увек

9. Колико често снимате усмене презентације, да бисте их касније оцењивали?

никад ретко понекад често увек

8. Шта би Вама, као оцењивачу, помогло да се унапреди оцењивање усмених презентација?

9. Предложите шта би Вама, као оцењивачу, могло да олакша оцењивање усмених презентација.

Део 3 Оцењивање усмених презентација

1. На скали од 1 (уопште се не слажем) до 5 (слажем се у потпуности), означите колико се наведене тврдње односе на Ваш процес оцењивања усмених презентација.

1. Немам потешкоћа да оценим усмене презентације.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

2. Оцењивање усмених презентација је забавно и представља прави изазов за мене.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

3. Оцењивање усмених презентација траје дуго и дешава ми се да се заморим.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

4. Не могу да одлучим да ли различите карактеристике презентације треба да вреднујем у истој мери када дајем коначну оцену.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

5. Дешава ми се да формирам оцену на основу општег утиска који ученици оставе на мене, не анализирајући поједине аспекте њихове презентације.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

6. Успела/успео сам да оценим усмене презентације на основу постојеће стандардизоване скале којом се оцењују активности усмене продукције.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

7. Пробала/пробао сам да оценим усмене презентације на основу постојеће стандардизоване скале, али имам потешкоће да разумем и применим описе различитих нивоа постигнућа.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

8. Дешава ми се да дајем приближно исте оцене различитим ученицима, јер не могу да одлучим зашто је презентација неких ученика боља или лошија у односу на неке друге.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

9. Дешава ми се да не могу прецизно да се изразим када ученицима дајем повратне информације о њиховом постигнућу у оквиру усмене презентације.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

2. На скали од 1 (уопште се не слажем) до 5 (слажем се у потпуности), назначите у којој мери оцењивање усмених презентација -по унапред утврђеним критеријумима са којима су ученици упознати- доприноси следећим аспектима дидактичког процеса.

1. Обезбеђује квантитативне и квалитативне податке о оцењивању.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

2. Омогућава прецизније утврђивање разлике између индивидуалних постигнућа ученика.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

3. Олакшава процес оцењивања.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

4. Олакшава доношење ваљаних закључака и тумачење резултата оцењивања.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

5. Повећава економичност процеса оцењивања.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

6. Повећава објективност оцењивања.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

7. Подстиче опште поверење између ученика и наставника.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

8. Усмерава активности подучавања наставника и давање инструкција за израду задатка презентације.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

9. Усмерава предузимање корективних мера у вези са даљим наставним активностима.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

10. Оспособљава ученике за самооцењивање и саморегулацију у фази припреме усмених презентација.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

11. Омогућава наставнику прецизније и садржајније извештавање ученика о њиховом постигнућу.

- Уопште се не слажем.
- Углавном се не слажем.
- Неодлучна/ан сам.
- Углавном се слажем.
- Слажем се у потпуности.

Део 4 Критеријуми за оцењивање усмене презентације на страном језику струке

1. На скали од 1 до 5 одредите колико следећи језички критеријуми утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика приликом усмене презентације на страном језику струке.

1. Јасноћа излагања: ученик/ученица говори довољно гласно, одговарајућом брзином, интонацијом и ритмом.

- 1 2 3 4 5

2. Флуентност: ученик излаже течно, без напора и оклевања.

- 1 2 3 4 5

3. Вокабулар: ученик/ученица користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке.

1 2 3 4 5

4. Коришћење одговарајућег регистра: ученик/ученица користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме из области струке.

1 2 3 4 5

5. Коришћење одговарајућег стила: ученик/ученица прилагођава стил излагања у складу са одговарајућим нивоом формалности.

1 2 3 4 5

6. Граматичка тачност: ученик/ученица углавном користи конструкције с исправно употребљеним језичким структурама (нпр. глаголска времена, слагање и сл.) и очекиваним редом речи у реченици. Повремене (несистематичне) грешке не ометају комуникацију.

1 2 3 4 5

2. На скали од 1 до 5, одредите колико следећи критеријуми у вези са садржајем и структуром презентације утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика?

1. Специфичност теме: изабрана тема је релевантна за поље страног језика струке.

1 2 3 4 5

2. Предзнање: ученик/ученица има одговарајуће предзнање о одабраној теми.

1 2 3 4 5

3. Структура и логички след излагања: ученик/ученица следи јасну и структурисану организацију поштујући редослед излагања са уводом, разрадом и закључком (користи устаљене језичке фразе да најави тему, остале чланове свог тима, садржину која следи, захваљује се на пажњи и /или позива публику да постави питања).

1 2 3 4 5

4. Аудио-визуелна подршка структури усмене презентације: ученик/ученица користи одговарајући софтвер за приказивање текста, слика, анимација, клипова и др, као подршку излагању.

1 2 3 4 5

5. Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа: садржина усменог излагања усклађена је тематски са садржајем који се приказује, приказани материјал визуелно не оптерећује публику и лако се прати.

1 2 3 4 5

6. Усклађеност динамике излагања са визуелним приказивањем: динамика излагања прати динамику приказивања текста, слика, анимација, клипова и др.

1 2 3 4 5

3. На скали од 1 до 5, одредите колико следећи критеријуми у вези са стратегијама излагања утичу на успешност постигнућа индивидуалног ученика приликом усмене презентације на страном језику струке.

1. Ученик/ученица одабира тему ускладу са својим нивоом знања страног језика струке.

1 2 3 4 5

2. Ученик/ученица припрема излагање у складу са интересовањима публике.

1 2 3 4 5

3. Ученик/ученица је увежбао/ла и ускладио/ла своје излагање са излагањем осталих чланова тима.

1 2 3 4 5

4. Ученик/ученица излаже ефективно, убедљиво и са ентузијазмом користећи одговарајућу мимику и гестикулацију.

1 2 3 4 5

5. Ученик/ученица остварује контакт погледом са публиком како би проверио/ла ефекат свог излагања (нпр. разумевање, занимање, одсуство пажње и сл.).

1 2 3 4 5

6. Ученик/ученица реагује на питања публике и углавном даје задовољавајући одговор или коментар.

1 2 3 4 5

7. Ученик/ученица поштује предвиђени временски оквир.

1 2 3 4 5

ПРИЛОГ III: Символи коришћени за транскрипцију вербалних протокола

(према Џеферсон 2004: 24-31)

(.)	интервал предаха краћи од десетог дела секунде
(0.0)	интервал предаха дужи од десетог дела секунде (број у загради означава трајање интервала)
↑↓	узлазна, односно, силазна интонација
ВЕЛИКА СЛОВА	гласнији говор у односу на онај који га окружује
> <	бржи говор у односу на онај који га окружује
< >	спорији говор у односу на онај који га окружује
()	текст у загради означава претпоставку истраживача услед неразговорног говора
·xxx	уздах
xxx	издах

ПРИЛОГ IV: Вербални протоколи процеса оцењивања наставника без примене скале

Василиса: Презентација 1 (Новак и Павле)

чули смо Новака и Павла који би обојица по мом мишљењу добили десетке (.) јер они ЗАИСТА могу да одрже предавање о томе (.) како се држе презентације (0.4) ↓ пошто су се водили свим принципима (ум) како се држе презентације ↑ и примњивали их (.) и следили их (.) и (.) имали су одличну > међусобну интеракцију и интеракцију и са публиком < која их је слушала и заиста (0.3) онако ·xxx бих их узела за пример и (.) можда приказивала и другим студентима (.) замолила у ствари њих да дођу да (.) и испричају и другим студентима (.) да студенти виде (.) да то није нешто (.) недостижно и да могу и они да буду одлични презентери ↓ (1 мин 3 сек)

Василиса: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

у другој групи смо чули (.) Душана, Васу (.) и (ум) Луку (0.3) и (.) МИСЛИМ да је ова група уједначена ↓ ·xxx Душану бих дала десет (.) јер (ум) он је говорио у (.) складу са темом ↑ био је самопоуздан (.) СВЕ је излагао онако (.) најопуштеније ↑ и > на енглеском доста добро говорио < показивао слајдове и (.) водио презентацију (ум) наравно на најбољи могући начин ↓ Васо (.) (ум) он би такође добио десет ↑ јер је и он такође био опуштен и (.) умео и да комуницира са публиком (.) и да се насмеши и кад направи грешку ↑ (ум) што је по мом мишљењу и природно ↑ и (ум) нормално код свакога ко држи неку презентацију ↓ ·xxx Лука би добио девет (ум) због ипак испољене несигурности ↑ а говори о томе да (ум) људи треба да имају самопоуздање (.) и да треба на томе да се ради пуно да би презентација била (ум) што успешнија ↓ (1 мин 36 сек)

Василиса: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

ево ↑ чули смо трећу групу ·xxx ту су нам (ум) Јаков (0.3) Ненад и Јелица ↑ (ум) ја бих Јакова оценила са десетком ↓ наравно ↑ постоје мање грешке (.) али нису од великог значаја ↑ (ум) и види ↑ се да он ЗНА о чему говори ↑ да му је материјал ВРЛО добро познат (0.3) ↓ ЈАКО је релаксиран ↑ УМЕ да показује слајдове ↑ да се креће (.) његов говор тела је одличан (ум) ↑ по мом мишљењу и (.) обраћа се публици и члановима тима ↑ тако да би он добио оцену (.) десет ↓ што се (ум) Ненада тиче ↑ он се више служио папиром ↑ ЧИТАО је и то му је била погрешка (.) али ↑ све у свему би добио осам (.) јер се и ОН сналазио и (.) што се тиче слајдова ↑ и кретања и говора тела ↓ а Јелица би добила (.) седам ↑ јер је она од прилике ту (.) најслабија (.) и што се изговора тиче ↑ и мислим да су јој они дали део текста ↑ или ЦЕО текст који теба да каже (.) и ето ↓ ипак је била успешна ↓ (1 мин 27 сек)

Василиса: Презентација 4 (Момир и Бошко)

сада смо чули (0.3) Момира и (.) Бошка ↑ Момир је (.) читао све време и (.) правио грешке у изговору ↑ и (.) НИЈЕ се баш добро снашао ↑ тако да (.) би добио шестицу ↓ а (.) Бошко је (.), што се самог језика тиче МНОГО бољи ↑ (0.3) али > и он је могао да припреми презентацију на бољи начин < то се види по (.) његовом знању енглеског језика ↓ али (.) добио је на крају (.) осмицу као оцену презентације ↓ (50 сек)

Василиса: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

па добро ↓ ево како бих ја оценила ову групу где су (.) Соња (.) Јуца (.) Мила и Јасна ↓ Соња се ОДЛИЧНО сналазила > што се тиче вођења саме презентације < и (.) представљања чланова групе и (.) уводног дела (.) и њен по мом мишљењу говор тела је коректан ↑ сасвим и њен изговор је најбољи (ум) од свих осталих у групи ↓ тако да бих ја ЊОЈ дала оцену девет ↓ мислим да читање није презентација ↑ тако да би Јуца добила (.) шест (0.3) и због изговора и (.) када чита ↓ нема НИКАКАВ контакт са онима који је слушају и лоше је стајала ↑ тако да (ум) и има се утисак да је читала текст (.) или део текста који је неко други припремао ↑ а не она ↓ Мила на жалост не би добила прелазну оцену (0.3) јер она ·xxx изговор јој је (.) ЈАКО ЛОШ и (.) уопште се не сналази ↑ (.) и има се утисак да она УОПШТЕ не разуме то што чита ↑ тако да (0.3) ја сам уверена да је то неко други написао а да је она ето (.) покушала то да прочита ↓ и на крају xxx Јасна би била негде између седам и осам ↓ највећи минус по мом мишљењу је (.) то што је читала ↓ да није читала ↑ радије бих јој дала осам ↑ али пошто је читала (.) радије бих јој дала седам ↓ ово друго је било све (.) прихватљиво и у границама нечега што би прошло (ум) ја мислим (.) на неким пословним презентацијама ↓ (2 мин 20 сек)

Јана: Презентација 1 (Новак и Павле)

прва презентација коју смо видели (ум) је презентација коју изводе (ум) Новак и (.) Павле ↓ овде је тема била (.) како презентовати успешно на (.) енглеском језику ↓ и оно што се на почетку видело ↑ то је да је > Новак одмах кренуо са великим самопоуздањем < и (0.3) да говори овај (.) енглески ВРЛО СПОНТАНО ·xxx да користи гестове (.) да користи руке ↑ говор тела ↑ и када је већ Павле почео да говори (.) када је био његов ред ↑ (.) учинило ми се

да неко куца на врата (.) тако да је то била једна кризна ситуација (.) неочекивана ↓ они су врло добро обојица реаговали (.) дакле није их то омело (ум) наставили су ↑ а особа која је хтела да уђе на презентацију је (ум) овај (.) то и учинила ↓ оно што је добро (.) то је да су слајдови садржали > ТАЧНО онолико текста колико је потребно < (ум) да би то био један *visual aid* (ум) један *prompt* а не гомила текста ↑ визуелно лепо припремљен са сличицама ↑ испоштовали су правила која су прописна за тај визуелни део (.) који прати саму презентацију ·xxx оно што такође олакшава слушаоцима ове презентације (.) то је што се обојица врло добро чују (.) врло добро пројектују глас ↑ односно (.) ВРЛО су свесни колико гласно треба да говоре (ум) да би их чула особа и у првом (ум) и у последњем реду ↓ обојицу карактерише природан говор ↑ дакле (.) имали су врло леп *flow* (0.3) сасвим одлична спонтаност (.) и *fluency* је присутна ↑ јел тако (.) ВРЛО добар изговор енглеског ↑ тако да са те стране нисам уочила неке проблеме ↓ посебно бих истакла (.) тимски рад и (.) тај тимски наступ који је помало изгледао и (.) као драмски (ум) као да су имали неку поделу улога и на тај начин су унели динамику у (0.3) презентацију ↑ где су (.) заправо најављивали један другог и унели додатну живост ↑ и енергичност у оно што су говорили ↓ оно што је можда могло да засмета (ум) можда је то само мој утисак (.) некако (ум) нису довољно нагласили елементе о којима причају ↓ односно (.) потребно је да < мало > у НЕКИМ тренуцима (ум) уозбиље више (.) да би публика схватила КОЈА ЈЕ СУШТИНА презентације и (.) ШТА је оно што носе након тих десет минута ↓ (.) која су то сазнања са којима они одлазе из учионице ↓ то је само онако (0.4) мала примедба ништа друго ·xxx кад смо већ код тога ↑ (.) осећа се да је публика присутна (ум) није апсолутна тишина (.) али је интеракција са публиком (.) слабија ↓ пошто тема није (.) (ум) комплексна ↑ већ је (.) онако (ум) динамична ↑ и даје простора да се више комуницира са публиком ↑ могли су да (.) убаци неко питање (.) да укључе неког од присутних ↑ да не прозивају стално један другог (.) него да у НЕКИМ сегментима просто питају каква су ваша искуства (0.3) шта ВИ мислите да је најважније (ум) или шта никада не треба радити ↓ Новак је у ствари рекао (ум) *don't apologize* (.) што је у ствари (.) погрешно ↓ ТРЕБА се извинити када презентујете и направите грешку ↓ УВЕК се извините ↑ значи ту је он направио (.) добро ↓ можда је то његово мишљење али да је то дао публици да (.) мало размишља на ту тему ↑ можда би и тај део другачије прошао ↓ врло су лепо > хумором илустровали неке делове презентације < тако да је Новак рекао (0.3) како је лепо да убаци и неку природну анегдоту ↑ нешто из личног живота ↓ имали су врло добар *time frame* ↑ дакле нису прекршили задато време (ум) које су искористили (.) ВРЛО паметно и (.) што се самог енглеског тиче имају све похвале ↓ Новак је ту (.) мало више говорио и мало више (.) мислим дакле (0.3) мало више имао спонтаног говора од Павла који је повремено користио папир и (.) читао са слајда ↑ тако да је разумљиво то што је Новак правио неке мале граматичке грешке ·xxx најчшће је то употреба предлога (ум) > али то није омело комуникацију нити разумевање < xxx користио је комплексан вокабулар (.) на нивоу ето (.) који је пожељан ↓ Новак је врло талентован (.) за јавни и сценски наступ ↓ види се ту да постоји (.) један сегмент импровизације (.) који он користи на (.) најбољи могући начин (.) док Павле ↑ већ је (ум) другачији али се такође види да иза њих стоји добра припрема ↓ тако да ОБОЈИЦА би добили оцене десет (.) с тим што (.) ето (.) Новак би имао мали плус јер (.) стиче се утисак и да је говорио више од Павла и (.) да користи бољи језик него Павле ↓ (7 мин 18 сек)

Јана: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

·xxx следећа презентација је на тему (.) *self-confidence* и (.) презентери су Душан Васо и (.) Лука први је говорио Душан и самим тим и отворио презентацију ↑ и аутоматски поставио неки стандард (.) задао и динамику и > начин излагања својим колегама који ће говорити после њега < и почео са *curiosity* који су касније наставили сва тројица (.) и то ВРЛО УСПЕШНО ↑ тако да су (.) заинтригирали публику (.) врло успешно ↑ у старту ↓ Душан је демонстрирао врло успешно (.) познавање вокабулара ↓ садржај презентације је одговарајући наравно ↑ о ономе што он говори (.) врло добар изговор енглеског (ум) има одређену озбиљност у излагању теме ↑ и (.) врло лепо кришћење слајдова који су се налазили иза њега (.) односно (.) које је користио само као *prompts* односно као *help* (.) а не за (.) читање ↓ Душан је правио врло лепе најаве целина о којима ће причати (.) и види се да је врло ВРЛО ДОБРО припремљен ↓ он говори спонтано ↑ и (.) говори разумљиво ↑ и (.) види се да је припремио материјал о коме говори ↓ имао је врло мало грешака (.) нека множина (ум) неки члан (.) али то је толико мало да уопште не нарушава разумевање ↓ врло је лепо користио руке (.) гестове иако је држао белешке (0.3) СВЕ је то изгледало природно ↓ преносио је поруку како треба и користио је врло лепе језичке фразе (ум) видели смо ту да је било помешано и (.) формалног и (.) неформалног енглеског xxx види се да је његово знање енглеског на (.) завидном нивоу ↓ Душану једино што замерам ↑ то је слаба интеракција са публиком у том (.) првом делу ↓ што се тиче Васа ↑ (ум) Васо није наступио са самопоуздањем које има (.) Душан ↑ али се види да је и он припремљен ↓ он је своје самопоуздање градио на (ум) доброј припреми (.) односно на томе што је више пута провежбао излагање (.) тако да (ум) у неким сегментима ↑ његово излагање звучи помало (.) школски и помало научно ↓ и слабијем утиску доприноси то што има слабији изговор (.) прави грешке у изговарању одређених речи ↑ али му је лоша и (.) реченична дикција дакле (ум) дикција му је тотално српска ↑ (ум) не везује одређене сегменте да бисмо могли лакше да (.) пратимо ↓ ДОБРО је што поставља питања публици (ум) доборо је што ·xxx се врло лепо налази када говори колеги > да ли треба следећи слајд или не < слајдови су (.) наравно (ум) врло илустративни (.) које он лепо користи ↓ трећи говорник је био (ум) Лука који се одмах (.) на почетку лепо снашао (.) показао фину интракцију са колегама који су померали слајдове ↓ имао је одличну меру (.) однос између количине информација које говори и онога што видимо на слајду (.) значи (0.3) није превише елаборирао превише причао (.) него онако (.) колико прија слушаоцу ↓ имао је неку (ум) малу кризу ↑ (.) ту се (.) онако солидно снашао и има солидан

изговор ↑ врло лепу боју гласа ↓ добро је одредио глансоћу (ум) односно (.) јачину говора тако да је њега много лакше пратити него Васа а при том је користио вокабулар који види се да (.) иначе користи ↓ убацио је мало и хумора и показали су сва тројица (.) добар тимски рад ↑ добру динамику ·xxx Лука се мало на крају уморио (.) изгледа да му је попустила концентрација ↓ и замерка је што су сви прешли неку дужину (.) то се осећа ↓ ова два три минута вишка су била (0.3) баш вишка ↓ али је садржај био (ум) ИЗУЗЕТАН (.) лепо представљен баш ↓ и лепо су се снашли односно Душан који је у овој групи био (.) најспонтанији ↑ најсампоузданији ↑ и најбоље зна енглески и он је био добар са одговрима на питања ↓ вероватно би Лука и Васо (ум) рецимо добили девет ↓ а Душан десет ↓ (6 мин и 51 сек)

Јана: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

следе коментари за презентацију (ум) *you tube* коју су изводили (.) Јаков Ненад и (.) Јелица ↓ прва примедба је (ум) да презентација превише траје (.) скоро петнаест минута (0.3) што значи да су (.) промашили *time frame* и (.) да је требало да скрате (.) и то се види и по садржају ·xxx дакле не само временски и (.) да је ЗАИСТА превише било материјала и да заиста (.) неки чланови тима нису могли да изнесу ОВАЈ број информација за публику (.) која је присутна ↓ Јаков ↑ који је први почео > се одлично надовезао на претходне презентације < односно (.) будући да је био у публици и (.) слушао колеге ↑ ОДЛИЧНО се надовезао на садржај презентације (.) *self-confidence* тако да је (.) одлично направио увод (ум) скренуо пажњу публике прво (ум) на себе (.) па тек онда најавио оно о чему ће да говори ↓ дао је лепу најаву теме (ум) доста је учио ↑ види се да се потрудио да представи што више информација о теми ·xxx али због тога што је желео да буде толико информативан и (.) толико подрбан ↑ прилично је избрао неке делове (.) тако да нисмо могли да разумемо ↑ је ли тако ↓ у првом делу свог излагања (ум) такође је имао ВРЛО МАЛО интеракције са публиком ↑ правио је неке мање граматичке грешке ↑ али (.) оне нису умањиле раумевање и (.) практично (.) видели смо да је био несигуран ↓ колику је трему имао ↑ није се видело по гласу (ум) али се видело по папиру који је дрхтао у његовим рукама ↑ и (.) по томе што није користио слајдове као подсетник (.) него је морао да окрене папир ↓ то је био прилично непријатан моменат пред публиком (ум) не знам (ум) од једне до две секунде (.) које је могао лако да превазиђе да су му слајдови служили као *prompt* а не (.) папир ↓ онда је (ум) други је био Ненад (.) који је (.) заправо читао ↓ Нешо је види се студент који може много више ↓ који се (ум) ослонио на нека претходна знања и (.) моћ импровизације ↓ НИЈЕ ово припремио како треба ↓ такође није имао интеракције са публиком ↑ (.) буквално није успоставио ни (.) *eye contact* није се обратио публици на прави начин ↓ деловало је као да не влада уопште темом ·xxx био је врло несигуран ↑ правио је неке граматичке грешке ↑ али (.) количина информација и у његовом делу (.) допринела је да (ум) ТОТАЛНО изгубимо фокус ↓ И (0.3) последња у низу је била Јелица (.) која је била и најлошија ↓ Јелица је механички излагала реченице ↑ тако да (.) се ништа није разумело ↓ за њу је ово био превелики садржај (.) превише информација (.) претежак вокабулар > НИЈЕДНУ реченицу није изговорила из главе < НИКАКАВ контакт са публиком ↓ она просто није била у теми ↓ једино што (.) јако се лепо и пристojно обукла али морамо приметити (.) била је нервозна (.) стално је склањала косу (ум) померала се ↓ она је (ум) као да је била у некој просторији где се сама преслишава и припрема за неко извођење (.) али и (.) овај АПСОЛУТНО не могу да оценим њено знање језика (.) због тога што није имала уопште (.) НИГДЕ (ум) природан говор ↓ кад се поново вратила презентација на (ум) Јакова ↑ видели смо да је (.) Јаков изашао са МНОГО ВЕЋИМ самопоуздањем након што је прошло ово његово (.) иницијално обраћање ·xxx тако да (.) је у другом делу (ум) он заиста био изузетан ↓ ВРЛО је самопоузвано кренуо ↑ добар вокабулар ↑ добар *flow* ↑ добар *fluency* (ум) реченица (.) комплетно руковођење ситуацијом (.) слајдовима (.) и овим што говори је било на (0.4) много бољем нивоу ↑ за разлику од Ненада који (.) кад је дошао други пут ↑ апсолутно се ништа није променило ↓ чак је правио више грешака и (.) та његова неприпремљеност се посебно видела ↓ тако да (.) Јаков би добио десет (.) без обзира на почетну несигурност (.) Ненад би добио (ум) седам ↑ а Јелица би добила (.) шест ↓ (4 мин 48 сек)

Јана: Презентација 4 (Момир и Бошко)

следећа презентација је о Стиву Џобсу ·xxx први колега је Момир (.) мада се није ни представио (ум) а други колега је (.) Бошко ↓ презентација је била (ум) да кажем (0.3) више неуспешна него успешна ↓ Момир је кренуо најпре да (.) чита и (.) првих неколико реченица је прочитао нешто (ум) без грешке (.) али је то било незанимљиво ↓ и (.) као да се тек сад припрема и преслишава (ум) или учи сам за себе ↓ онда је стигао тежи текст ↑ и (.) он није успео ту да се састави ↓ тако да НЕШТО је он испричао (.) без интеракције са публиком (.) без преноса информација ↓ без комуникације ↓ као (.) да он нешто прочита и (.) завршио је свој део други колега (.) Бошко је био добар ↓ оно што се види у његовом наступу (ум) то је да много више зна али НЕМА самопоуздања (.) да природније говори ↓ очигледна је та (ум) нека његова несигурност ↓ делује затворено (.) интровертно (.) иако има одличан вокабулар који користи и врло добар изговор ↓ нисам приметила да је у изговору направио неку грешку ↓ имао је добар однос са слајдовима ↑ није имао интеракцију са публиком (ум) али (ум) није био *comfortable* (.) са презентацијом (.) односно уопште са начином да он треба (ум) неке нешто да ИСПРИЧА ↑ да га УБЕДИ ↓ АПСОЛУТНО му то не лежи (.) види се ↓ структура презентације коју су они припремили (0.3) НИЈЕ добра (ум) није добра за овај стил презентовања ↓ видим да су они смислили да испричају неку причу ↑ али (.) за овај начин презентовања нема неке главне сегменте просто (0.3) не знам шта смо слушали и (.) зашто ↓ на крају није дао ни

неки закључак ↓ први колега (.) Момир би добио ·xxx шест (.) иако је (ум) имао је и врло *small chunk* просто не знам шта бих рекла (.) просто несразмерно мали део у односу на Бошка ↓ а Бошко би добио осам ↓ (2 мин 53 сек)

Јана: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

последња презентација је била уједно и најлошија ·xxx заправо (ум) имали смо четири презентера (.) од којих (ум) Соња се снашла најбоље и вероватно урадила цео посао за остале девојке (.) зато што су Јуца и Мила биле (.) МНОГО ЛОШЕ (.) а Јасна је била у реду али је била неспремна и (.) много је потценила и публику и (.) тему ↓ Соња је имала врло лепу најаву којом је почела ↑ врло природан говор (.) држала је ситуацију под контролом > најавила је тему најавила је колегинице < чак је имала и (0.3) мали *ESP* увод где је (ум) да кажем користила мало бизнис вокабулар (ум) мало стручног енглеског и та мера је била ВРЛО ДОБРА ↓ њено понашање (.) начин на који гледа на слајд (.) како гледа у публику (ум) је био одличан ↓ само отварање и сама Соња у првом делу је (.) одлична ↓ колегиница број два је била (.) лоша односно НИЈЕ испоштовла НИШТА што треба ↑ она је читала (.) лоше је читала (ум) изговор је био лош (.) нема никакву интеракцију с публиком НИКАКАВ *eye contact* ↓ исто се односи и на колегиницу број три > нити су се спремиле нити су читале како треба < и колегиница број четири је била врло добра ↑ што се тиче знања ↓ види се да има добар изговор ↑ али она је потценила публику (.) или је била неспремна ↓ она је СВЕ ВРЕМЕ исто читала (.) иако је читала (ум) да кажем (.) без грешке ↓ само у два наврата је имала неки *free style talk* (.) кад није ·xxx читала и ту се види да она може (ум) али просто (0.4) није се припремила тако да (.) све у свему (.) Соња је и (.) завршила презентацију ↑ све у свему (.) није успешно ↓ Соња би добила девет xxx четврта девојка би добила (.) шест ↓ и две колегинице у средни би добиле шест (.) ↓ али наравно важно је и ко је припремио презентацију и (.) писао сав овај текст ↑ а то је вероватно била Соња ↑ па бих њој дала ДЕВЕТ ↓ (2 мин 56 сек)

Каја: Презентација 1 (Новак и Павле)

Прва презентација ·xxx Новак и Павле ↓ Павле (.) је врло сигуран на почетку (ум) делује веома самоуверено ↑ природно уводи слушаоце у тему ↓ његов говор је флуентан ↓ Павле је такође флуентан у говору ↑ али се чешће ослања на (.) белешке за разлику од (ум) Новака па оставља утисак (ум) мање добар утисак ↑ иако је и његово излагање (.) ДОСТА природно и кохерентно ↓ имају ефикасну комуникацију (.) на допуњују се (.) дакле постоји та (ум) нека међусобна интеракција ↓ презентација тече природно (.) глатко и у примереном тону ↓ мада је Павле (.) више него што треба окренут (.) према платну (.) мање према слушаоцима xxx само у сегментима > има наглашени покушај интеракције са публиком < углавном је усмерен на (.) белешке и (.) на платно ↓ Новак (.) добро излаже све аспекте комуникације (.) усмерен је на публику ↑ што је одлично ·xxx једини негативан аспект његовог излагања је (.) исувише наглашено и ЧЕСТО коришћење маркера дискурса ↓ на почетку излагања сваког дела (.) он увек почиње са *so* ↑ што је прилично пренаглашено ↓ и Новак и Павле су самоуверени током презентације што (ум) води успешности презентације (.) Новак у већој мери (.) можда и превише и (.) он се стално намеће као (ум) *team leader* (.) што се на крају и потврђује јер питање поставља само он ↑ општи утисак (.) дужина презентације је адекватна (ум) садржај презентације је адекватан > јер представља све важне аспекте теме < садржај концизно (.) јасно представљен ↓ такође ·xxx Новак на крају ВРЛО самоуверено поставља питања публици и стиче се утисак да баш добро познаје тему (ум) што заправо (0.3) и тражи се (ум) да знате више него што ћете заправо представити у (.) презентацији ↓ презентација је (.) ДОБРО припремљена ↑ језик флуентан ↑ кохерентност (.) одлична ↑ и свеукупни утисак је одличан ↓ Новак је пример ДОБРОГ става излагача ↓ стиче се утисак да (.) он има искуства у презентовању ↓ његова оцена је десет xxx Павле (.) оцена девет ↓ (3 мин 17 сек)

Каја: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

презентација два (.) Душан отвара презентацију и то ДОБРИМ уводом (.) он је пример (ум) примерене самоуверености (.) ненаметљив је ↑ озбиљан је а опет (.) ВРЛО усмерен ка публици ·xxx одаје утисак да ДОБРО познаје тему коју треба да излаже (.) и оно што (.) такође примећујем ↑ јесте флуентност у говору ↑ одлична гестикација ↓ примерено и озбиљно излаже тему ↑ општи утисак је (.) да је ВРЛО добро припремљен за презентацију ·xxx томе доприноси и његова комуникација са Луком и Васом ↓ једино што сам приметила у говору уместо да каже *they* у *if he or she* (.) уместо *they* он каже *he* ↓ на пар места је поновио ту исту грешку па (.) је просто привукло пажњу ↓ излаже са разумевањем ↑ и његова оцена је десет ↓ Васо не одаје тако добар утисак (ум) у смислу (.) самоуверености и изгледа као да је научио шта треба да каже у презентацији ↓ недовољно је флуентан у говору ↑ у тренуцима када (.) не може да се сети шта треба да каже ↑ ИСУВИШЕ је окренут према платну xxx он је пример научене презентације ↓ добра страна његове презентације је што током читавог излагања ↑ он делује (ум) заинтересовано и овај (.) обраћа се слушаоцима (.) значи уме (.) има тај фокус ка публици ↓ његова оцена је (.) седам ↓ Лука као и Васо (.) одаје утисак да је научио шта треба да каже ↓ углавном (.) превише гестулира (ум) иако је његова тема *body language* ↓ вероватно је узрок (.) чини ми се да (.) презентацију схвата као (.) наметнути задатак ↑ а не као материју коју треба да представи зато што (0.3) га то стварно интересује ↓ и то га на неки начин претпостављам (.) уводи у (.) несигурност поред осталих елемената ↓ недовољно је флуентан у језику ↓ превише се ослања на белешке ↓ добра страна је да (ум) иако се користи белешкама ВИШЕ него што

треба ↑ он се ипак ВЕЛИКИМ ДЕЛОМ излагања ВИДНО ослања на публику ↓ дакле (.) фокусиран је на слушаоце ·xxx Лука (.) оцена седам ↓ општи утисак (.) тема презентације је (.) занимљива са приказаним важним аспектима ↑ мада (.) има и сувишних информација (.) што опет доводи до тога (ум) да дужина презентације излази из пожељних оквира ↓ Душан је најзаслужнији за (.) успешну презентацију (ум) он је природно *team leader* који најбоље познаје тему ↑ који се успут и ненамеће и на крају (.) природно преузима иницијативу да комуницира са публиком ↓ Душан је и најбоље припремио презентацију (ум) остала два излагача (.) недовољно добро ↓ замерка ↑ нема питања за слушаоце на крају презентације ↓ (4 мин. 23 сек.)

Каја: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

трећа презентација (.) Јаков Ненад и (.) Јелица ·xxx Јаков (.) на почетку НИЈЕ сигуран у своје излагање ↑ касније у закључном излагању је тај утисак за нијансу бољи ↓ имам проблем да га разумем и (.) прилично неразговорно говори иако у (.) одређеној мери постоји флуентност у говору ↓ до извесне границе познаје језик презентације ↑ ДОБРА страна је то (.) што се труди да се фокусира на публику (ум) да оствари неку интеракцију (.) али (.) имам утисак да се у ономе што ради (ум) не осећа природно ↓ нема довољно самопоуздања ↑ иако гестикулацијом покушава да (ум) побољша тај утисак ↓ оцена седам xxx ненад се (ум) превише ослања на блешке (.) али имам утисак и да не познаје довољно језик презентације ↓ оно што је код њега добро (ум) је > што се труди да оствари интеракцију са публиком < и у томе успева али само у неким сегментима излагања ↓ само из тог разлога је оцена шест ↓ Јелица је у белешкама (ум) у већој мери него што треба ↑ исувише озбиљна и (.) без покушаја да има интеракцију (.) било са Јаковом и Ненадом ↑ било са публиком ↓ тако да (.) утисак неповољан (.) оцена пет ↓ општи утисак (.) недовољна припремљеност за презентацију (.) осим Јакова који (ум) показује позитивне аспекте излагања ↓ презентација има превише статистике (.) што би (.) да је приказана на хумористичан начин ↑ публици могло да буде и = занимљиво ↑ али то овде изостаје ↓ интеракција са публиком је покушана (.) али не увек реализована на адекватан начин ↓ (2 мин 58 сек)

Каја: Презентација 4 (Момир и Бошко)

Презентација четири (.) Момир не презентује већ (.) чита > не одаје утисак уопште да су му познати теоријски аспекти презентовања < (ум) вероватно услед недовољног познавања и (.) енглеског језика ↓ нема однос према слушаоцима ↑ усмерен је на (.) папир са текстом презентације ↓ одаје утисак да је ту да (ум) прочита садржај који му је наметнут (.) без истинске заинтересованости да тему представи као интересантну ·xxx делује као глумац на представи који је прочитао део свог текста и (.) изашао са сцене ↓ Бошко ↑ (.) нема самопоуздање у довољној мери ↑ вероватно ни језик довољно не познаје (.) па се зато и ослања на текст на папиру ↓ то НИСУ белешке јер примери (.) бројке (.) све то што наводи (ум) чита са папира ↑ ВРЛЮ сличан став према презентовању као и први излагач ↓ дакле не одаје утисак да познаје теоријске аспекте презентације (.) дакле (.) *presentation tips* ↓ слично оцена пет ↓ дужина презентације добра али (.) садржај неадекватно представљен (.) главни аспекти нису издвојени већ се износе детаљи (.) додатна обавештења (.) примери (.) све у истом тону ↓ презентација је теоријски постављена ↑ али није усмено реализована на адекватан начин ↓ нема међусобне комуникације па (0.3) ни презентација нема природан ток ↓ општи утисак (.) неповољан ↓ (1 мин 57 сек)

Каја: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

за разлику од осталих излагача Соња (.) која отвара презентације (.) показује изузетну флуентност у говору (.) барем на почетку (ум) када износи главне аспекте (.) што је добро (.) јасно излаже о (.) деловима садржаја презентације и (.) то чини са извесном дозом фокусираности на публику ↓ у другом делу презентације (.) када и сама нешто треба да каже о (.) теми ↑ превише се служи белешкама (ум) текстом јер извесно је да на папиру стоји текст презентације а не белешке ↓ одаје утисак извесне самоуверености али само на почетку презентације ·xxx касније се (ум) губи (.) јер као и остали излагачи чита велики део текста ↓ излаже прилично (.) флуентно ↑ приметне су међутим и граматичке грешке у (ум) неким деловима презентације ↑ али оцењена је боље него други излагачи (.) оцена седам ↓ Јуца Мила и Јасна (.) нема потребе издвајати их појединачно xxx СВЕ ТРИ (.) општи утисак неповољан оцена пет ↑ презентацију читају са папира ↑ нема излагања типичног за презентацију ↓ очигледно не познају теоријске аспекте презентовања па самим тим и (.) реализација недостаје ↓ вероватно иза тога стоји непознавање енглеског језика (.) нису фокусиране на слушаоце (.) нема никакве флуентности (.) кохерентности (ум) никакве међусобне интеракције (.) тако да је њихова оцена недовољна ↓ општи утисак неповољан ↓ једино Сузана (.) она даје позитиван утисак презентовању али (.) и недовољно добар за успешност читаве презентације ↓ (2 мин. 38 сек.)

Љиљана: Презентација 1 (Новак и Павле)

пре самог оцењивања презентације (.) желела бих да укажем на критеријуме којих сам се држала (ум) приликом процењивања ·xxx један од главних критеријума представљао је сам језик (.) и (.) кад кажем језик мислим на флуентност ↑ (.) на тачност ↑ на граматику ↑ на (.) стил (ум) на њихов изговор (.) да ли могу да разумем студента (ум) > каква је јасноћа његовог или њеног израза < дискурса ↓ потом (.) тон гласа предствља битан елемент и (.)

говор тела (.) дакле кад кажем тон гласа (.) мислим на то (ум) да ли излаже тихим гласом или (.) није довољно гласан ↑ односно (ум) или је довољно гласан ↓ такође начин и ритам излагања > да ли је брз говор да ли је спор говор < да ли варира (ум) у (.) самом излагању (.) да ли је глас монотон или не и говор тела ·xxx дакле како се изражава њихова уверљивост (.) односно (ум) самопоуздање ↓ дакле то су та три елемента (.) која сам узимала у обзир ↓ такође (ум) општи утисак је представљао и (.) када та презентација као (ум) (.) као производ (ум) количина времена коју су студенти уложили за > припрему те презентације < јер у крајњем исходу (.) та количина времена и вежба утичу на то да презентација изгледа (ум) као да је једноставна ↑ да је јасна ↑ да је течна и (.) лагана ↓ тако да (.) то су били ти главни критеријуми ↓ па (.) прва група се састојала од два студента (.) то је (.) Новак и Павле ↓ Новак је доби десет xxx дакле јер је он заиста у својој презентацији држао пажњу (ум) укључивао публику (.) демонстрирао је својом презентацијом (.) све аспекте које је (ум) успешна презентација треба да има ↓ дакле почев од језика (.) ту је и флуентност и тачност ↑ граматика (.) стил (ум) јасноћа израза (.) сажетост (ум), дакле слојевитост ↓ просто се види и тај труд који је xxx уложен ↓ глас није био монотон (.) дакле (ум) нити превише тих нити превише гласан ↓ потом (ум) користио је разне примере (ум) анегдоте (.) чиме је увлачио публику и то (.) подиже интересовање ↓ потом (ум) варирао је глас у јачини у (.) ритму (ум) тако да свакако (.) то би била највиша оцена ↓ ДОБРО припремљена презентација која је (.) показивала (.) дакле уверљивост ↑ самопоуздање ↑ добру припрему и ОДЛИЧНО знање енглеског језика ↓ то је што се (.) Новака тиче ·xxx други студент Павле (ум) такође је био јако уверљив (.) и (.) самопоуздан ↓ међутим ↑ код њега (.) ја сам се ипак одлучила за деветку (ум) јер су постојале грешке које је правно у (.) изговору ↓ биле су ту (ум) и граматичке грешке ↑ посебно у неправилној употреби одређених и неодређених чланова ↓ постојала је блага потешкоћа да га у свему разумем ↓ разумела сам га, (.) али та јасноћа изговора је (ум) за нијансу (ум) нижа од Новака ↓ Павле говори дакле гласно и флуентно ↓ текст је добро припремљен и (.) свакако је труд видљив (.) тако да сам се код њега (ум) одлучила за оцену број девет ↓ такође презентација је праћена ВРЛО занимљивим видео садржајем (ум) дакле (.) то је још један јако битан аспект (.) та димензија презентације ↑ та употреба слика (ум) та визуализација која је (.) заиста у њиховом случају (ум) била на најбољем могућем месту и начину изражавања ↓ (5 мин 29 сек)

Љиљана: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

група два (.) састоји се од три студента (ум) Душана Васа и (.) Луке ·xxx Душан је изложио (ум) добро припремљену презентацију ↑ језик његов је (ум) флуентан и тачан ↓ ја сам се одлучила за (.) оцену девет јер (.) (ум) је (.) брзина његовог говора утицала на јасноћу његовог израза и то је разлог што није оцењен највишом оценом ↓ дакле он НИЈЕ превише УВЕРЉИВ (.) глас му варира у ритму и акценту (.) није монотон и (.) дакле > што се њега тиче < одлучила сам се за (.) оцену број девет ↓ у случају Васа (.) реч је такође о добро припремљеној презентацији ↓ он је много уверљивији (ум) међутим он поседује благо нејасан изговор и (.) прави извесне граматичке и (.) стилске грешке које су присутне ↓ не поседује јасноћу изговора ↑ (ум) текст је ДОБРО припремљен ↑ али начин и ритам излагања утичу да (.) његова оцена буде осам ↓ трећи студент је (.) Лука ↓ из његове презентације се види уверљивост (ум) показује самопоуздање (.) али превише се ослања на текст на папиру који држи (.) што показује да (ум) је презентација недовољно припремљена ↓ међутим језик је прецизан (.) тако да и код њега (.) одлучила сам се за оцену (.) осам ↓ (2 мин 19 сек)

Љиљана: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

група три (.) студенти Јаков Нешо и (.) Јелица ↑ (ум) први студент Јаков (0.3) има недовољно јасан израз (ум) неуверљив је (.) то су први утисци ↓ (ум) његов језик (.) енглески језик је делимично флуентан ↑ глас му је монотон > са недовољно варијација у ритму < и (.) нагласку ↑ што (.) резултира у крајњем исходу (ум) потешкоћама у (.) праћењу његовог дискурса ↑ дакле изговор је нејасан ↑ међутим са друге стране ·xxx студент (ум) је ДОБРО припремио презентацију ↑ и не користи белешке тако да је евидентан труд овде ↑ (ум) прави контакт са публиком ↑ тако да ћу се ја у случају Јакова ↑ одлучити за (.) оцену седам ↓ (ум) у случају (.) Ненада ↑ студент како на почетку тако и у ТОКУ презентације интензивно користи белешке ↑ (ум) присутне су грешке у изговору (.) (ум) (.) међутим такође је приметно да је презентација добро припремљена ↑ али да (.) знање енглеског језика није на одговарајућем нивоу > да би студент био уверљив < и (ум) самопоуздан ↓ код овог студента (.) присутна су два утиска (.) када (0.4) не чита са бележака ↑ приметна је слобода покрета (.) говор тела (.) контакт са публиком ↓ међутим када се врати тексту из бележака ↑ најдоминантније је (.) односно оно што (.) хвата пажњу јесте неправилан изговор речи које изговара (ум) не свих (.) наравно ↑ тако да иако би ме сам изговор навео на оцену шест ↑ (ум) евидентан је труд и припрема презентације који се огледају у његовом говору тела ↑ у варијацији у јачини и ритму гласа ↑ тако да се (.) у случају Ненада одлучујем за оцену седам и ·xxx Јелица у њеном случају (ум) (0.3) ћу да кренем од гласа (.) глас је монотон (.) једноличан што (.) има за исход да је њена презентација веома неинтересантна (.) (ум) још један битан елемент јесте изговор ↑ који је такође нејасан и (0.3) то за резултат има потешкоће у мом праћењу њене презентације ↓ она не чита са бележака ↑ то је (.) рецимо (.) један елемент који ми је битан овде ↑ (ум) неправилан је изговор ↑ међутим прави и ОЗБИЉНЕ граматичке грешке ↑ и (0.3) све то резултује у неком непоседовању слободе (ум) (.) нити говора (ум) дакле нити вербалног нити невербалног аспекта њене презентације ↑ тако да не прави контакт с публиком ↑ и у случају Јелице (.) ја се одлучујем за шест ↑ дакле само из разлога јер презентација није ослоњена на (.) текст ↓ (4 мин 1 сек)

Љиљана: Презентација 4 (Момир и Бошко)

група број четири састоји се од (.) Момира и (.) Бошка ↓ (ум) Момир се у ПОТПУНОСТИ ослањао на (ум) текст на папиру и (.) на презентацију ↑ (ум) дакле ↑ то је била једна ЛОШЕ припремљена презентација ↑ у ствари (.) уопште није била припремљена презентација јер се све свело на читање (.) које такође НИЈЕ било задовољавајуће ↑ тако да се у (.) случају Момира ↑ ја одлучујем за оцену пет ↑ и он (.) једноставно није задовољио услов за (.) прелазну оцену ↓ у случају (0.3) Бошка ↑ он није био уверљив (.) његов говор тела ипак указује на (.) мањак самопоуздања ↑ ГЛАС је монотон (.) међутим ↑ изговор је добар (.) јасноћа израза је добра ↑ (ум) језик је добар (.) тако да (.) се ја у његовом случају одлучујем за оцену седам ↓ (1 мин. 12 сек.)

Љиљана: (Презентација 5: Соња, Јуца, Мила и Јасна)

пета презентација (.) четири студенткиње (.) Соња ↑ Јуца Мила и (.) Јасна ↓ прва студенткиња (.) Соња је ВРЛО уверљива ритам и варијације гласа одају утисак самопоуздања и (.) добро припремљене презентације ↑ са друге стране присутне су (ум) (.) грешнице у (0.3) граматички и неодогавајућим предлозима у (.) уводном делу презентације ↑ Њен израз је (.) ЈАСАН ↑ ја немам потешкоћа у праћењу њеног дискурса током презентације (ум) на једном месту (.) она губи фокус ↑ међутим вешто се враћа на сам садржај ↑ (ум) дакле што опет оставља утисак уверљивости и (.) самопоуздања ↑ прави контакт са публиком ↑ и у њеном случају ↑ ја (.) се одлучујем за оцену (.) осам ↓ из разлога јер (.) се ослања на ДОСТА на белешке ↑ дакле више него што је то пожељно ↑ што > на неки начин утиче на њену уверљивост < и (.) на уверљивост њене презентације ↓ дакле ↑ код Соње се одлучујем за (ум) осам због (.) ослањања на белешке више него што је то (ум) пожељно ↓ ·xxx у случају Јуце дакле студенткиње која је (ум) друга по реду излагала ↑ (ум) она чита са папира ↑ дакле овде НИЈЕ реч о презентацији ↑ већ је реч о (.) читању ↓ њен израз је јасан заиста (.) дакле када чита ↑ немам потешкоћу у праћењу (ум) међутим приметно је са друге стране да (0.3) њена презентација УОПШТЕ није припремљена (ум) све се своди на (.) читање ↓ ово је разлог да у случају Јуце ·xxx она не испуњава услов за (ум) прелазну оцену ↓ код Миле ↑ и код ње је слична ситуација али (.) још тежа јер > не само да није реч о презентацији < већ о читању она (0.3) није савладала изговор речи које чита ↓ тако да (.) одлучујем се за петицу (ум) односно студенткиња НЕ испуњава услов за (.) прелазну оцену ↓ и Јасна ↑ она се заиста ослања на (.) белешке међутим у (.) > одређеним деловима презентације < присутна је и (.) слобода покрета и (ум) вербална уверљивост и (.) тада прави контакт са публиком ↑ њен израз је (.) јасан ↑ (ум) глас јој такође варира у (.) тону ↑ у ритму тако да (.) Јасна добија оцену седам ↑ иако би што се самог енглеског језика тиче то > могла бити много виша оцена < (ум) међутим (ум) већи део презентације се (.) ослања на белешке што (.) указује на недовољну припремљеност ↓ (3 мин 56 сек)

Олга: Презентација 1 (Новак и Павле)

·xxx сада ћу навести критеријуме на основу којих ћу оцењивати презентације (.) пре свега то је сам облик и садржај презентације ↑ као и (.) структура презентације ↑ при том мислим и на сам текст и (.) на *power point* презентацију xxx што се тиче структуре ↑ мислим да ли је увод разрада закључак адекватан а (ум) припремљеност студената за презентацију ↑ интеракцију међу члановима групе и (.) (ум) интеракцију са (.) публиком при (0.3) чему мислим и на оне одговоре на питања публике на (.) крају презентације ↓ затим познавање енглеског језика ↑ *time management* (ум) *body language* ↑ став опуштеност самопоуздање ↑ као и тон којим излажу ·xxx а сада да почнемо са (.) првом презентацијом (ум) ту су Новак и Павле ↑ (ум) садржај апсолутно одговара теми и (.) *power point* презентација апсолутно прати текст (.) који они излажу ↑ није преоптерећена текстом (ум) много више има слика (0.3) али које апсолутно прате садржај ↓ (ум) презентација одлично припремљена и (.) оба студента ЗНАЈУ о чему говоре ↑ при том се Новак чак мало поставља (ум) више као (.) *team leader* а (.) он отвара презентацију ↑ (ум) његово обраћање (ум) како колегама тако и (.) публици је (ум) јесте у потпуности адекватно ↑ формално је али је и ·xxx опуштено ↑ он представља тему (.) он поздравља публику (.) апсолутно флуентан на енглеском језику xxx > ту нема шта да се каже све је разумљиво < можда једино мала замерка при (.) његовом излагању јесте што (0.3) што има поједине поштапалице попут *so* и (0.3) када тон варира ↑ доста пута каже *what pavle* ↑ *so pavle* ↑ то је због тога што је (.) он наметнут као *team leader*

од самог почетка ↓ гестикулација му је (.) како треба (.) мада и < некад > гестикулација уме да му буде пренаглашена ↑ али све у складу са темом зато што он објашњава оно (ум) *focus hands shaking and so on* ↑ да (0.3) је и то потпуно адекватно xxx значи (.) што се њега тиче ↑ оцена десет ↓ е сад што се тиче Павла xxx Павле < такође > зна о чему говори добро је припремљен ↑ види се да су обојица *practise practise practise* (ум) да су обојица заједно вежбали ↑ и (0.4) Павле се не да ни збунити као и Новак (ум) чак кад неко уђе у (.) току његовог излагања не прекида презентацију ↑ флуентан је (ум) изговор му је исто као Новаку

(ум) одличан ↑ све је јако разумљиво < можда > мало мање опуштенији од (ум) Новака ↑ мало мање самопоуздања ↑ мада можда и то није тачно пошто се види његово знање енглеског језика (.) и (.) његова спремност ↓ е (.) сад *time management* (ум) обојица имају подједнако време које излажу (.) и (.) одлична интеракција између њих ↑ значи пребацују се (ум) онако једноставно један на другог и (ум) и Павле такође оцена десет као и Новак ↓ (3 мин 44 сек)

Олга: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

друга презентација је ДОБРА ↑ лепо замишљена (.) сегменти су добро подељени *power point* презентација прати текст који студенти излажу ↑ xxx студенти су припремљени види се да су вежбали заједно ↑ интеракција између њих функционише (.) > како треба < па чак ти има и (.) интеракције са публиком ↑ Душан је први (ум) он даје врло леп увод у презентацију ↑ флуентан је ↑ зна о чему говори (ум) он апсолутно испуњава оно о (.) чему прича ↑ (ум) *self-confidence* (.) *positive attitude* (ум) то се све види код њега ↑ дужина излагања његова је > добра < (ум) гестикулација умерена ↑ мада на моменте делује понегде стегнут (.) став је добар и одржава све време *eye contact* са публиком што је добро

(ум) (.) што се тиче њега оцена десет ↑ он се ту опет намеће као (.) *team leader* и (0.3) на крају (.) такође преузима одговоре на питања публике ↑ одговори су ВРЛО смислени ↑ што (.) говори да он разуме текст (.) да разуме оно што је изложио > можда < је његов текст за нијансу дужи од колега ↑ и то је једина негативна ствар xxx али све у свему (.) оцена десет ↓ Васо је такође спреман ↑ он исто тако > зна < о чему говори (.) говори да кажем са разумевањем али (.) види се да је то научен текст ↑ да (ум) није толико познавалац материје какав је био случај са Душаном ↓ он одржава *eye contact* са публиком

(.) ·xxx припремљен је јако добро ↑ води рачуна о гестикулацији > мада некад < његова гестикулација не изгледа природно ↑ (ум) проблематични моменти су они када се окрене ПОТПОУНО према пројектору ↑ окрене леђа публици (.) и ИМА превише кретања који (.) одају нервозу ↓ он није толико флуентан ↑ има одређених грешака у изговору (.) али се труди и (.) види се да је научио ↓ све у свему > може да се прати < његово излагање види се напор без обзира што његово познавање енглеског свакако није идеално ↑ за Васу оцена осам ↓ Лука је трећи ↑ он се (.) обраћа публици (ум) евидентно је ↑ одржава и (.) контакт с публиком ↑ зна о чему говори мада (.) са друге стране он није припремљен као његове колеге ↑ види се да се ослања на оно што иначе зна (.) и (.) доста пута се ослања на белешке ↓ на почетку је (ум) доста < несигурнији > међутим постаје све опуштенији (ум) прича о говору тела али иронично он (.) ПРЕВИШЕ гестикулира xxx у свему томе он има један врло ефикасан део (ум) један врло *self-deprecating* моменат када каже (.) не понашајте се као ја ↑ што опет одаје његово разумевање теме ↑ за Луку оцена осам ↓ (3 мин 31 сек)

Олга: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

you tube презентација је у реду (ум) има и позитивних и негативних аспеката саме *power point* презентације ↑ ·xxx има неких слајдова преоптерећених текстом ↑ негде постоји и преоптерећеност статистичким подацима ↑ добра ствар је што на почетку излажу *main points* и оно о (.) чему ће говорити ·xxx на њој јесу све битне ствари о којима презентери причају ↑ што се тиче Јакова ↑ он је први и има доста добар увод реферише кратко и претходне презентације ↑ што говори о његовом познавању енглеског језика (0.3) и (.) добро је што он у свом уводу говори оно о чему ће сви причати ↑ сама структура презентације јесте добра ↑ < лепо > изговара речи ↑ не прави граматичке грешке али опет (.) понегде га је тешко пратити (ум) можда због тога што (.) (ум) има монотон изговор ↑ има пуно поштапалица ↑ значи има доста *so* (.) *of course* то су једине речи које он акцентује заправо док је све остало равно (.) његова гестикулација је < у реду > међутим он не користи много визуелна помагала у првом делу ↑ у другом делу више показује на слајдове и (ум) замерка јесте што је његов део знатно дужи од његових колега ↑ (ум) за њега оцена < девет > због тога што се види да је (.) спремио презентацију а (ум) Ненад је други ↑ он је у почетку несигуран (ум) касније се то (.) поправља он почиње да говори са разумевањем ↑ чак има и извесну интеракцију са публиком ↑ он није толико флуентан међутим (ум) разумљиво је (.) може да се прати ↑ (ум) има празнина ↑ речи изговара са размаком од других реченица ↑ није флуентан (ум) проблем су вероватно и статистички подаци ↓ (ум) има дискурс маркера који су ДОБРИ ↑ које користи када повезује једну тему са другом као што користи (ум) *as I said* (ум) превише гестикулира рукама што (ум) (.) одаје нервозу ↑ оцена седам ↑ што се тиче Јелице (.) може да се прати али ипак са напором > нема тачке нема зареза < гестикулација (ум) превише додирује косу БАШ превише тако да (ум) скреће пажњу са онога што прича (ум) њен текст јесте научен (.) она га не чита али га и не говори са разумевањем ↑ види се само да га је научила (ум) не успева да заинтересује публику уопште ↑ превише брзо прича (.) њен део је знатно краћи у односу на остале ↓ она жели што пре да заврши свој део и уопште не показује на слајдове ↑ тако да за њу (.) маскимальна оцена је шест ↓ (3 мин 44 сек)

Олга: Презентација 4 (Момир и Бошко)

сама структура презентације онако како изгледа је < добра > информације на слајду јесу занимљиве али (.) на слајду се налазе пуне реченице и (.) грешка је што су на слајдове стављали дискурс маркере попут *needless to say* (ум) *surprisingly* ↑ што су речи које се говоре у излагању али не и на презентацији ↓ и има чак и граматичких

грешака на самој презентацији ↓ први презентер је Момир ↑ он (.) апсолутно све чита ↑ чак и када предствља себе и колегу он и то чита са папира ↑ окреће леђа публици када чита са слајдова ↑ или (.) или (.) чита са папира ↑ његов текст је ЈАКО КРАТАК у односу на другог колегу ↑ тако да (.) цела презентација је неравномерно распоређена ↑ све у свему оцена пет ↓ што се тиче Бошка он започиње нешто сигурније у односу на Момира ↑ делује као да зна о чему говори ↑ мада превише гледа у белешке ↓ (ум) он можда чак и не чита колико гледа ради неке сигурности али касније (.) почиње све више да чита податке ↑ није толико флуентан (.) мада може да се прати али уста су му затворена док изговара (.) па то мало отежава праћење ↑ мада он не прави толико грешака у изговору (ум) дакле (.) изговор је < добар > (ум) што показује да он у одређеној мери зна енглески језик ↑ можда просечно ↓ али му недостаје доста самопоуздање и то се види ↓ не показује на слајдове уопште ↑ дакле не користи визуелна помагала (.) понекад само скрене поглед на њих ↑ (ум) али не одржава ни контакт погледом са публиком можда баш због тога што доста чита са белешки xxx гестикулације практично и нема (ум) што опет није толико добро (ум) све у свему седам због тога што му је изговор добар ↓ (2 мин 54 сек)

Олга: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

ова презентација је равномерно распоређена ↑ студенткиње су се добро организовале (ум) што се тиче тога која ће који део презентује ↑ међутим највећи проблем је што (.) оне не презентују већ апсолутно све читају ↑ текст саме презентације није лош (.) онолико колико може да се испрати ↑ највећи проблем што оне нису припремљене за (ум) усмени део ↓ Соња као *team leader* јесте сигурна на почетку ·xxx има грешака у изговору (ум) делује да то ради зато што < мора > међутим добро координира међу њима ↑ она јесте неки *team leader* и то је њен највећи плус (ум) изговор је одличан између седам и осам да кажем ↑ xxx има котнакт погледом са публиком (.) (ум) то је исто добра ствар ↑ гестикулација је умерена ·xxx она не показује на слајдовима али бар показује на производима које су донели ↑ што се тиче Јуце (.) она све чита ↑ она тешко изговара < мада > је разумљива ↑ код ње не сумњам да је могла да научи да је хтела (.) док то није случај са (.) (ум) Милом која такође СВЕ чита али код ње већ не може да се прати (0.3) она тешко изговара речи и (.) изгледа као да се никад није ни срела са енглеским језиком ·xxx значи што се тиче Јуце и Миле оцене су пет (.) јер (ум) нису спремне ↓ Јасна ↑ она исто све чита (.) али Јасна је и у том читању некако сигурнија ↓ (ум) Јасна има најбољи изговор од њих три ↑ од њих четири ↑ мада иако све чита делује да разуме оно о чему говори (.) (ум) понекад се и обраћа публици ↑ понекад показује и на слајдове (ум) за њу оцена шест бар због тога што разуме оно о чему говоре ↑ и (.) за Соњу (.) оцена седам ↓ (2 мин 48 сек)

Прилог V: Вербални протоколи процеса оцењивања наставника применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке

Василиса: Презентација 1 (Новак и Павле)

презентација са темом (ум) *public speaking* коју изводе (.) Новак и његов колега Павле (.) дакле први критеријум специфичност теме ↑ изабрана тема у потпуности је релевантна за поље пословног енглеског ↑ (ум) и ту Новак остварује оцену десет ↑ (.) исто можемо рећи и за (.) усклађеност тематског садржаја и (.) визуелног приказа (ум) дакле тематска садржина у потпуности одговара и тексту и сликама које (0.3) видимо на презентацији ↑ (ум) материјал се лако прати и све је баш јасно ↑ оцена десет ↓ што се тиче структуре и логичког следа излагања ↑ ту видимо да Новак у потпуности влада ситуацијом (.) дакле он > има јасно структурирано излагање (.) користи устаљене језичке фразе да најави тему < xxx свог колегу (.) контактира са публиком (.) са својим колегом (.) оцена десет ↑ јасноћа излагања ↑ студент говори довољно гласно одговарајућом брзином (.) примереном интонацијом (ум) његово излагање има ритам и лако се прати (.) тако да и овде оцена десет ↓ xxx вокабулар у потпуности одговара специфичној теми о којој говори (.) оцена десет ↓ Новак је сасвим флуентан (.) излаже потпуно природно ↑ без напора без оклевања ↑ оцена десет ↓ студент користи одговарајући регистар у складу са специфичном темом (.) али (.) повремено користи сасвим неформални стил излагања (ум) који није баш пожељан у излагању па (.) због тога оцена девет на овом критеријуму ↓ Новак остварује контакт погледом са публиком (ум) он је све време свестан реакције публике јер (.) у свом обраћању (ум) < гледа > у публику ↑ тако и проверава разумевање ↑ (ум) оцена десет ↑ ·xxx и на крају изражајност презентовања ↑ ово је јача страна његовог излагања (.) он је веома ентузијастичан (.) убедљив ↑ показује велико самопоуздање (ум) њему једноставно лежи оваква врста перформанса (.) овде је највиша оцена десет и (.) коначна оцена за Новака је (.) десет ↓ Павле (.) такође добија десетке на прва два критеријума (0.3) који се односе на специфичност теме (.) и усклађеност теме са визуелним садржајем ↓ ·xxx студент поштује структуру и логички след излагања ↑ корисити устаљене језичке фразе да се захвали свом колеги ↑ да се на крају захвали публици на пажњи ↑ поштује редослед излагања (.) и овде је оцена десет ↓ што се тиче четвртог критеријума ↑ он се односи на јасноћу излагања (.) Павле говори довољно гласно (.) има одговарајући ритам у излагању ↑ интонација је у потпуности одговарајућа (ум) оцена десет ↑ вокабулар је у потпуности усклађен са темом коју њих војица излажу (.) тако да Новак и овде добија десетку ↓ xxx када говоримо о флуентности (ум) то је и шести критеријум ↑ Павле добија НЕШТО нижу оцену девет (.) јер (ум) (.) повремено чита из блежака (.) и (.) помало застаје да се присети нечега (ум) али само незнатно ↓ његов регистар је као и код Новака примерен (ум) али мало опуштенији стил и < можда > мало неформалнији него што бисмо очекивали ↑ (0.3) па зато оцена девет ↓ али све у свему и Павле је за своје излагање добио оцену десет ↑ (3 мин 49 сек)

Василиса: Презентација 2 (Душан, Васо и Лазар)

·xxx сада оцењујемо презентацију коју започиње (.) Душан ↑ студент је изабрао тему релевантну за специфично поље језика струке ↑ оцена десет ↑ визуелни приказ је у потпуности прилагођен његовом излагању (ум) приказани материјал НЕ оптерећује публику ↑ ЛАКО се прати (.) и овде Душан добија оцену десет ↓ садржина и логички след излагања (ум) Душан је први излагач и (.) он у потпуности следи структуру презентације (.) на почетку најављује тему (.) па остале презентере (ум) представља одговарајући увод и користи типичне језичке фразе када (ум) треба да најави следећег колегу ↑ тако да (.) овај критеријум је заиста за десет xxx четврти критеријум ↑ јасноћа излагања ↑ Душан излаже довољно гласно ↑ одговарајућим ритмом и интонацијом ↑ он не гледа у белешке већ говори из главе и (.) оцена је десет ↑ вокабулар је сасвим прилагођен и у складу са (ум) одабраном темом ↑ тако да студент и овде добија оцену десет (0.3) (ум) регистар (.) регистар је усклађен са темом (ум) студент излаже са примереном формалношћу ↑ овде исто десет ↑ осми критеријум (.) контакт погледом са публиком (ум) Душан СВЕ време проверава ефекте свог излагања тако што (ум) гледа у публику (.) проверава *feedback* (.) оцена десет ·xxx и последњи критеријум изражајност презентовања ↑ његова изражајност је сасвим примерена (ум) он заиста жели и (ум) труди се да остави добар утисак на (.) публику ↑ оцена десет и (0.3) укупна оцена за Душана (.) ум оне је освојио СВЕ десетке па (.) према томе десет ↑ следећи нам је Васо ↑ он као и његов колега (ум) заиста на прва два критеријума добија оцену десет ↑ и (.) специфичност теме и усаглашеност теме са (.) са садржајем који они приказују (.) структура и логички след излагања ↑ десет ↑ Васо користи > устаљене језичке фразе да најави оно о чему ће говорити < (ум) да најави свог колегу (.) да најави промену слајда (.) јасноћа излагања ↑ (ум) студент говори довољно гласно и (.) може се рећи одговарајућом брзином (.) али (0.3) интонација није баш како треба (ум) мислим наглашава сваку реч у реченици па то помало и ремети интонацију xxx и овде оцена осам ↓ што се тиче вокабулара ↑ он У ПОТПУНОСТИ одговара специфичној теми коју су (.) ИЗАБРАЛИ тако да (.) овде је десет ↑ е сад (ум) што се тиче флуентности (ум) она је повезана мислим са јасноћом (.) јер ученик ипак не излаже у потпуности без напора и оклевања и (0.3) оцена осам ↑ Васо користи одговарајући регистар и овде је оцена десет ↑ такође и остваривање контакта са публиком (ум) студент остварује контакт погледом са публиком ↑ он проверава ефекте свог излагања ↑ мислим да ли га публика разуме и (.) овде је оцена десет ↓ и девети критеријум (.) изражајност презентовања (ум) овде Васо добија нешто нижу оцену (.) седам (.) јер (ум) он је заиста научио и труди се (.) али није превише убедљив и (.) по мало је устегнут xxx може бити од треме али ↑ крајња оцена и општи утисак је свакако добар јер је то оцена девет ↑ и последњи члан овог тима Лука ↑ као и његове колеге (.)

прва два критеријума оцена десет ↑ трећи критеријум (.) структура и логички след излагања (ум) Лука је последњи али ВРЛО ЛЕПО следи структуру свог излагања (.) он се захваљује колеги што га је увео у причу (.) излаже закључак (.) користи устаљене фразе да се захвали на пажњи и (ум) овде оцена десет ·xxx четврти критеријум (.) јасноћа излагања (ум) Лука овде добија шестину јер (.) уме да се занесе па да мало дуже гледа у белешке (.) некако као да се преслишава (ум) па и њему самом помало буде смешно то (ум) или можда осмехом покушава да (.) да (.) прикрије нервозу ↑ (ум) пети критеријум вокабулар ↑ исто као и колеге (.) оцена десет (.) вокабулар у потпуности одговара специфичној теми на пословном енглеском xxx флуентност као и јасноћа ↑ оцена шест ↑ јер често гледање у белешке поремети мало тачност у излагању ↑ регистар који Лука користи је сасвим формалан и (.) примерен и ситуацији и (.) теми коју излаже (ум) према томе (.) оцена десет ↑ Лука остварује контакт са публиком у ОДРЕЂЕНОЈ мери (ум) проверава ефекте свог излагања спорадично (.) оцена осам ↓ и изражајност презентовања (ум) па самим тим што не гледа баш у публику (ум) ни његова изражајност и убедљивост нису на највишем нивоу и (.) због тога оцена осам xxx али је целокупно излагање успешно и оцена девет ↓ (5 мин 35 сек)

Василиса: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

трећа презентација (.) xxx Јаков (.) Ненад и Јелица ↑ њихова презентација је ДОБРА ↑ хоћу рећи (.) прва два критеријума која се односе на целу групу су У ПОТПУНОСТИ задовољавајућа ↑ јер су они као тим (.) изабрали тему која у потпуности одговара специфичној теми на пословном језику струке ↑ и (.) то су врло лепо илустровали слајдовима (.) има доста информација ↑ али су оне лепо представљене и кроз слике и примере (ум) тако да и други критеријум (.) усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа је за десет ↓ и сада ћемо оценити Јаковљево излагање ↑ он у потпуности следи јасну и структурисану организацију (.) поштује редослед излагања (.) он најављује о чему ће бити цела презентација и (ум) најављује остале чланове тима (.) оцена је десет ·xxx затим Јаков има добру јасноћу при излагању (.) говори довољно гласно ↑ мало су ритам и интонација (ум) онако (.) некад (ум) као да га је тешко испратити негде и зато је овде оцена девет ↑ вокабулар је у потпуности усклађен са специфичном темом коју излаже и (.) оцена је десет (ум) шести критеријум флуентност ↑ Јаков излаже прилично флуентно (.) али се осећа благи напор (.) па је овде оцена девет ↑ регистар који употребљава је ОДЛИЧАН (.) стил излагања формалан (.) примерен и теми и ситуацији и овде оцена десет ↓ xxx контакт погледом са публиком (ум) Јаков остварује контакт са публиком (ум) мислим *eye contact* и он заиста проверава ефекте свог излагања (ум) да ли га публика прати и (.) ту је оцена десет ↓ МЕЂУТИМ (.) када је девети критеријум у питању (ум) ту не могу рећи да је изражајност баш савршена (ум) јер он (ум) некако у другом делу свог излагања је бољи и (0.3) да је такав био од самог почетка (ум) било би десет али (.) на почетку није био баш убедљив и због тога је оцена седам ↓ али свеукупно веома успешно ↑ оцена девет ↓ xxx Ненад (.) структура и логички след излагања сасвим како треба (.) (ум) он се захваљује колеги који га је најавио (.) следи структуру своје презентације и њен логички след и (.) оцена је и овде десет ↑ четврти критеријум (.) јасноћа излагања (.) оцена пет ↓ ВРЛО (ум) мислим у великој мери се ослања на белешке ↓ вокабулар ↑ у потпуности одговара специфичној теми на енглеском језику струке (.) оцена десет ↑ флуентност оцена пет ↑ јер он излаже делимично течно (ум) прави паузе које су на местима где не треба да буду (ум) нарочито када се загледа у белешке (0.3) и зато нижа оцена ↑ регистар је као и вокабулар одговарајући за тему (.) десет ↑ Ненад остварује контакт погледом са публиком (.) да (.) али то није баш природно (.) и не делује да га реакција публике баш превише занима и (.) оцена је осам (ум) што је повезано и са деветим критеријумом (ум) он због тога и не делује превише убедљиво (ум) и не показује неки ентузијазам ↓ оцена је овде седам ↑ а коначна оцена је осам ↓ и (.) и последња је Јелица (.) и код ње су прва два критеријума као и код (.) Јакова и Ненада десет ↑ а затим следи структура и логички след излагања који (.) су прилично слаби (ум) јер Јелица говори само текст презентације ↑ ·xxx она слабо користи устаљене језичке фразе за било који део излагања (ум) иако би могла јер је она последња и (.) има своју улогу (.) али је слабо користи па (ум) овде је оцена пет xxx јасноћа излагања је још слабија (ум) мислим за четворку ↓ јер она не говори довољно гласно (.) некако као да говори себи у браду (.) интонација и ритам су попутно једнолични ·xxx јер доста и чита ↓ пети критеријум вокабулар (ум) па (.) могу рећи да кад је разумем (.) вокабулар заиста одговара теми коју излаже и (ум) не могу да дам мање од десет овде ↓ шести критеријум (.) флуентност (.) оцена пет ↑ ученица не излаже течно ↑ приметни су (ум) и НАПОР и ОКЛЕВАЊЕ ↑ седми критеријум регистар (.) такође оцена пет ↓ регистар који она користи само делимично одговара специфичној теми ↑ xxx Јелица скоро да и не остварује контакт с публиком (ум) или то чини без икаквог интересовања да (.) да провери да ли је УОПШТЕ неко слуша (.) оцена четири и последње (.) (ум) изражајност презентовања петица ↑ јер не користи ни мимику ни гестикулацију (ум) она је ту (.) ето нашла се просто ту и да заврши што пре (.) све у свему ↑ оцена седам за Јеличино излагање ↓ (6 мин 10 сек)

Василиса: Презентација 4 (Момир и Бошко)

презентација о компанији *Apple* ↑ студенти Момир и Бошко ↑ тема је лепо одабрана (.) усклађена са специфичним пољем пословног енглеског и (.) овде је оцена десет за (.) и за Момира и за Бошка ↑ (ум) такође (.) тематски садржај је усклађен са (.) визуелним приказом (.) приказани материјал не оптерећује публику и (.) лако се прати (.) такође оцена десет ↓ (ум) за цео тим ↓ е сада Момир (.) његово излагање је прилично (ум) СЛАБО (.) хоћу рећи незадовољавајуће ↑ јер његова структура и логички след излагања < уопште немају јасну организацију > (.) он је на почетку и (.) требало би да користи устаљене језичке фразе да (.) (ум) < најави тему да најави свог колегу да исприча уводно излагање > а он то УОПШТЕ не ради и добија оцену xxx два ↓ он не излаже јасно ↑ нити је

довољно гласан ↑ интонација и ритам су монотони ↑ оцена два (.) вокабулар (.) па тема је унапред припремљена и (.) вокабулар је у одређеној мери одговарајући и оцена је осам ↑ али је флуентност врло лоша (ум) он СВЕ ВРЕМЕ чита (.) ретко подигне погледа са папира (ум) чита са напором (.) замуцкује и оцена један ↓ ·xxx регистар (ум) стил му је да кажемо донекле одговарајући и ту је оцена пет ↑ али су последња два критеријума потпуно незадовољавајућа (ум) и (.) јер он НЕ остварује контакт погледом са публиком ↑ не проверава ефекте свог излагања а (.) самим тим излаже неуверљиво и нема никакву мимику (.) нити гестикулацију и добија оцену један за оба критеријума ↓ укупна оцена пет ↓ Бошко је ипак ту бољи (ум) он поштује и структуру и логички след излагања (.) он користи устаљене фразе (ум) када скреће публици пажњу на (.) слајдове и овде је оцена десет ↑ јасноћа излагања је умерена (ум) дакле он не говори довољно гласно (.) брзина говора је (.) па рецимо одговарајућа када не чита са папира (ум) али су и ритам и интонација (.) онако (.) једнолични ↑ оцена седам ↑ вокабулар је ДОБАР ↑ он одговара специфичној теми ↑ оцена десет ↑ флуентност је шести критеријум (ум) оцена седам јер има ту и напора и оклевања ↑ седми критеријум регистар (.) регистар потпуно одговара теми коју студент излаже (.) он то чини формално (.) мислим примерено формално и (.) овде дајем десетку ↑ Бошко повремено остварује контакт с публиком (.) али не у задовољавајућој мери (ум) па бих дала овде шестину ↓ исту оцену бих дала и на Бошкову уверљивост и ентузијазам (ум) тако да (.) би крајња оцена била осам за целокупно излагање ↓ (3 мин 55 сек)

Василиса: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

·xxx презентација о компанији *Swisslion* из Такова ↑ можемо рећи да су студенткиње изабрале тему која одговара специфичном пољу страног језика струке (.) оцена десет ↓ оне су такође и (.) припремиле лепе слајдове (ум) који су усклађени са садржајем њиховог излагања ↑ > визуелни материјал не оптерећује публику и лако се прати < и оцена је десет за све чланице овога тима ↑ Соња је прва (.) она има ОДЛИЧНУ структуру и логички след излагања (ум) она прати и користи редослед излагања са уводом разрадом и закључком (ум) оне се смеђују више пута у току излагања (ум) и (.) то би требало да резултира (ум) једном (.) једном динамиком ↑ оцена за Соњу је овде десет ↑ јасноћа излагања (.) четврти критеријум (.) па овде је деловало (ум) Соња (ум) барем на почетку да ће бити највиша оцена (0.3) и на почетку је заиста имала и одговарајућу брзину и ритам и (.) гласноћу ↑ међутим у другом делу је некако пала (ум) почела је да чита и (.) ту је све пореметила (.) тако да (.) добија оцену седам на јасноћу излагања ↓ вокабулар је одличан и користи стручне изразе (ум) да објасни рад компаније (.) оцена десет ↑ флуентност (ум) слично као и јасноћа (.) оцена осам ↑ на почетку то иде глатко међутим (.) пред крај је то са НАПОРОМ (.) СА ОКЛЕВАЊЕМ (ум) тако да овде је оцена седам ↓ регистар је прилагођен и ту нема спора (.) оцена десет ↓ осми критеријум (.) остваривање контакта са публиком је (ум) хајде да кажемо (.) ограничен (.) нарочито у другом делу излагања (ум) оцена шест ↓ исту оцену сам дала и за уверљивост и ентузијазам (.) нема овде изражајности у очекиваној мери (.) зато оцена шест (ум) али целокупно излагање је за осам ↓ морам да напоменем ипак да (.) је Соња овде била и најбоља ↓ ·xxx Јуца (.) прва два критеријума десетке (ум) али трећи критеријум оцена три (.) она (ум) мислим њено излагање нема јасну логичку структуру (.) она нон споп чита ↓ не користи устаљене фразе да најави своју колегиницу (.) нити оно о чему ће говорити (ум) заиста веома слабо ↓ вокабулар је припремљен и ту је оцена десет ↑ флуентност готово да не постоји (.) она чита (ум) али то није течно јер (.) оклева (.) застајкује (.) код неких речи као да их први пут види (ум) то нам говори њена мимика и овде је оцена два (.) регистар је седми критеријум и (.) баш кад се удубим (ум) ја чујем да је то добар стил али (ум) не може да се лако препозна (.) седмица за регистар ↑ последња два критеријума су уједно и (.) најлошија (ум) јер (0.3) НЕМА контакта с публиком и НЕМА изражајности ↑ оцена један за оба критеријума (.) жао ми је јер је презентација сама по себи добра (ум) али Јуца није свој део изнела (ум) да кажем (.) како је требало и добија оцену пет за своје излагање ↓ следећа колегиница је Мила (.) Мила такође (.) пошто је чланица тима и (.) надамо се да је < учествовала у избору теме > и < припреми слајдова > (0.3) па је због тога оцена десет ↓ (ум) али што се тиче трећег критеријума (.) оцена је један јер Милино излагање нема структуру (.) нити је логички потковано (.) јасноћа излагања је на (.) ВРЛО ниском нивоу (ум) оцена један ↓ вокабулар је у складу са темом о којој говори и (.) то је оцена десет ↑ флуентност је веома лоша (.) ученица не излаже течно (.) осећа се огроман напор да прочита оно што пише на папиру (ум) застајкује (.) замуцкује (.) оцена један ↓ регистар је као и вокабулар за оцену десет ↑ али су контакт погледом и изражајност xxx па скоро да УОПШТЕ не постоје (ум) све је равно (.) монотono (.) оцена један (.) и укупно излагање је (.) све у свему неуспешно (0.3) оцена пет ↓ и последња студенткиња у овој групи је Јасна (ум) прва два критеријума су већ оцењена (ум) и то оценом десет ↑ Јасна је последња и (.) примећујем да њено излагање прати одређену структуру (ум) има логички след ↑ користи и фразе (ум) мислим умерено користи (.) па (.) је овде оцена седам ↓ (ум) јасноћа излагања такође седам ↑ Јасна говори довољно гласно уз интонацију и ритам који (ум) нису задовољавајући (.) нису у потпуности ↑ оцена је седам ↑ (ум) вокабулар је у потпуности усклађен са темом (.) оцена десет ↓ флуентност xxx ученица излаже делимично течно (.) и (.) некад постоји напор и повремено и оклева ↑ тако да (.) оцена је овде пет ↓ регистар у потпуности одговара теми на страном језику струке и оцена је десет ↑ што се тиче осмог критеријума (ум) студенткиња готово да не погледа у публику (ум) јер доста чита и ту је оцењена тројком ↑ и (.) коначно изражајност презентовања (.) ПОСТОЈИ (.) али у врло малој мери и зато је оцена три ↓ све у свему ↑ Јаснино излагање је за оцену седам ↓ (6 мин 12 сек)

Јана: Презентација 1 (Новак и Павле)

прва презентација ↑ оцене за Новака ↓ ученик је одабрао тему адекватну за поље страног језика струке (.) оцена десет ↑ (ум) тема се у потпуности уклапа са (ум) захтевима предмета (.) усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа ↑ оцена десет (.) материјал не оптерећује публику xxx исписана је довољна количина информација која је потребна да поткрепи усмену презентацију ↑ критеријум три (.) структура и логички след излагања (ум) Новак је испратио СВЕ захтеве за овај критеријум (.) користи језичке фразе да најави тему (ум) најављује овај (.) чланове свог тима ↑ садржину која следи ↑ тако да и ту оцена ДЕСЕТ ·xxx чак мислим да је ово једна од ретких презентација где је (.) неко позвао публику да постави питања ↓ критеријум четири (.) јасноћа излагања ↑ ученик говори довољно гласно (ум) брзина интонација ритам оцена десет ↑ Новак има ВРЛО природан говор ↑ xxx и пројектује глас довољно добро да га чују и они у последњем реду ↓ пети критеријум вокабулар ↑ студент користи вокабулар који одговара специфичној теми на пословном енглеском ↑ оцена десет ↑ користи стручне изразе (.) шести критеријум (.) флуентност ↑ студент излаже течно без напора и оклевања оцена десет ↑ језичка продукција је врло добра (ум) критеријум седам ↓ коришћење одговарајућег регистра ↑ дакле Новак је користио одговарајући регистар (.) који је у складу са специфичношћу теме ↑ није било неформалног језика (.) (ум) врло мало мислим тако да (.) и ту оцена десет ↓ критеријум осам xxx остваривање контакта са публиком ↑ изузетан контакт са публиком ↑ врло је свестан свог присуства у просторији ↑ и (ум) врло је своје излагање ускладио са публиком (.) (ум) има и *gestures* и (.) врло је *fun* све време ↑ оцена десет ↓ и девети критеријум ↑ изражајност презентовања оцена десет ↑ xxx ВРЛО је изражајан ↑ користи мимику гестикулацију ↑ довољно изражајно и (.) за публику интересантно ↑ (ум) тако да (.) све у свему коначна оцена десет ↓ Павле ↑ специфичност теме (.) оцена је иста (.) десет ↑ тема из пословног енглеског врло одговарајућа ↑ (.) критеријум два ↓ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (.) визуелни приказ у потпуности одговара теми презентације ↑ лако се прати ↑ доста фотографија мало текста ↑ оцена десет ·xxx критеријум три ↑ структура и логички след излагања (ум) ученик (ум) врло правилно излаже (ум) користи логички след излагања ↑ најављује тему ↑ колегу из тима ↑ захваљује се на пажњи ↓ најављује следећи слајд ↑ оцена десет ↓ четврти критеријум (.) јасноћа излагања студент говори одговарајућом брзином интонацијом и ритмом и (.) његов говор се лако прати ↓ такође оцена десет ↑ вокабулар (.) студент користи вокабулар који одговара специфичној теми коју излаже ↑ оцена десет ↑ флуентност ↑ студент излаже течно без напора и оклевања (.) (ум) овде сам дала оцену девет ↑ осећа се < мала > несигурност и у неким моментима се (.) овај (.) ослања на папир ↑ тако да је оцена мало нижа ↑ критеријум седам коришћење одговарајућег регистра ↑ студент користи одговарајући регистар у складу са специфичношћу теме ↑ дакле оцена десет (.) остваривање контакта погледом са публиком (.) такође оцена десет ↑ (ум) у неколико наврата се чак и насмејао (ум) врло лепо се у (.) сегментима окреће публици и (.) значи својим телом показује заинтересованост за (ум) тај *feedback* који добија из публике ↑ и овде оцена десет ↑ и критеријум девет изражајност презентовања ↑ (ум) дакле постоји тај (.) ентузијазам ↑ користи мимику гестикулацију xxx такође оцена десет ↓ и коначна оцена десет ↓ (5 мин 15 сек)

Јана: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

Душан (.) специфичност теме ↑ ученик је одабрао тему релевантну за поље страног језика струке ↑ оцена десет ↑ не само што је одабрао одговарајућу тему ↑ он је на врло интересантан начин излаже ↑ (ум) тако да (0.4) то је такође битно ↑ под два усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа ↑ то је усклађено оцена десет ↓ визуелни материјал не оптерећује публику и наравно (ум) (.) све време је фокус НА ПРЕЗЕНТЕРУ а не на (.) визуелном материјалу који прати излагање ↓ критеријум три структура и логички след излагања ↑ изузето (.) оцена десет ↑ дакле користе се устаљене фразе најављује се тема (.) други излагачи ↑ (ум) види се да је (.) ВРЛО БРИЖЉИВО структура направљена ↑ и (.) наравно (ум) језички је то испраћено на (.) највишем нивоу xxx јасноћа излагања ↑ (ум) студент говори довољно гласно одговарајућом брзином ↑ (.) интонацијом и ритмом ↑ оцена десет ↓ ·xxx вокабулар такође ↑ вокабулар брижљиво одабран и одговара специфичној теми на пословном енглеском ↑ оцена десет ↑ флуентност ↑ ученик излаже течно без напора и оклевања (.) и оно што је (ум) најважније (.) Душан је додао *value* његовој презентацији (.) тако да све то што говори (ум) осим што је флуентно ↑ (ум) врло лепо < наглашава > овај у свом излагању тако да то даје додатну вредност његове презентације (ум) ·xxx одаје утисак да је то важно што он говори ↓ оцена десет ↓ седам ↑ коришћење одговарајућег регистра ↑ ученик користи одговарајући регистар ↑ ВРЛО је формална презентација (ум) делује врло информативно за разлику рецимо од (ум) (.) прве која је више забавна него информативна (ум) овај Душан је успео да (.) коришћењем одговарајућег регистра дода на важности (ум) на (.) исцрпности ове теме тако да је ту (ум) регистар доста помогао xxx десетка ↑ осми критеријум остваривање контакта погледом са публиком (ум) такође оцена десет ↑ Душан је стао (ум) баш где треба да би (.) пројектовао глас ка публици ↑ и ГОВОРИ публици (ум) дакле види се да је успоставио контакт значи десет ↑ и последње (.) изражајност презентовања (ум) ученик је добио десет ↑ има ентузијазма у довољној мери (.) таман да (ум) заинтригира слушаоца да (ум) презентацију слуша даље xxx коначна оцена десет ↓ Васо (.) специфичност теме ↑ оцена десет ↑ тема врло релевантна за поље страног језика струке ↑ под два (ум) садржај визуелног приказа ↑ одговара садржају и специфичности теме и не оптерећује (ум) не оптерећује (.) публику ↑ па ни њега у крајњој линији као презентера (ум) види се да (.) су слајдови направљени (.) са том идејом да помогну излагање (ум) дакле оцена десет ↑ xxx структура и логички след излагања ↑ студент поштује редослед излагања (.) има устаљене језичке фразе ↑ овај (ум) један број тих фраза упућен је колеги који треба да промени слајд ↑ и врло се лепо сналази у (ум) датој језичкој ситуацији ↑ и ту оцена десет (.) јасноћа излагања (ум) говори довољно гласно одговарајућом брзином нотацијом и ритмом (ум) дакле пројектује глас довољно добро да (.) могу сви да

га чују у просторији ↓ оцена десет ↓ критеријум пет ·xxx ученик користи вокабулар који одговара специфичној теми на страном језику струке ↑ оцена десет ↑ види се да се припремао (.) и да (0.3) је текст садржински направљен да (.) заиста одговара том вокабулару ↓ под шест флуентност ↑ ученик излаже (.) < течно без напора и оклевања > (ум) али не (.) током целог свог дела презентације (ум) дакле постоје моменти када се < мало збуни > (ум) да ли због неодвољне увежбаности или (.) просто због треме која је видљива ↑ па сам ту дала оцену осам ↓ ученик користи одговарајући регистар ↑ дакле врло лепо се надовезује на претходни говор (ум) није регистар променио ↑ већ је и даље на одређеном нивоу који овај (.) задовољава ниво ове презентације ↓ оцена десет ↑ остваривање контакта погледом спубликом (.) оцена десет ↑ и последњи изражајност презентовања ↑ (ум) Васо не гестикулира и НЕМА изражајну мимику ↑ тако да сам дала оцену осам ↓ али својим говором и изразом лица ипак постиже (.) одговарајуће ефекте ↓ коначна оцена десет ↓ следећи студент је Лука ↑ специфичност теме (.) у складу са пољем језика струке оцена десет ↑ одлична усклађеност теме са визуелним приказом ↑ оцена десет ↑ трећи критеријум структура и логички след излагања ↑ врло добар (ум) дакле (ум) ученик користи устаљене фразе да најави о чему ће говорити ↑ (ум) чак је ту показао (.9 овај мало и (.) хумора ↑ захваљује се на пажњи ↑ оцена десет ↓ јасноћа излагања ↑ ученик говори довољно гласно ↑ врло је вокалан (ум) врло је гласан ↑ оцена добар ритам и интонација (.) десет ·xxx вокабулар (ум) овде је занимљиво (ум) да заправо иако по критеријум три студент ЗАИСТА показује (0.3) добру структуру и (.) логички след излагања (ум) то му је јача страна ↑ него (.) него критеријум ПЕТ вокабулар који је (ум) потребан да (.) користи док излаже тему на страном језику струке ↑ заправо тада му је потребно да (ум) мало погледа у папир и да (.) (ум) ту му је потребна помоћ тако да је овде (.) оцена осам ↓ флуентност (ум) ово је у вези са критеријум пет тако да сам ту дала оцену (ум) седам јер (.) ипак постоје оклевања када вокабулар постане мало (.) тежи ↓ ·xxx коришћење одговарајућег < регистра > користи одговарајући регистар (ум) онако у складу са (.) темом ↑ оцена десет ↓ остварује контакт с публиком ↑ добро стоји ↑ окренут је ка публици ↑ оцена десет ↑ чак и (.) у једном тренутку поставља питање публици у сред презентације ↑ тиме наравно додатно буди интересовање (.) и на крају изражајност презентовања (.) такође оцена десет ↑ коначна оцена (ум) девет (8 мин 2 сек)

Јана: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

Јаков је изабрао тему релевантну за поље страног језика струке оцена десет ↑ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (.) такође оцена десет ↑ визуелни материјал је ДОБАР (.) лепо се прати ↑ ·xxx структура и логички след излагања оцена десет ↑ Јаков користи устаљене језичке фразе (ум) чак се осврнуо и (.) на претходну презентацију ↑ надовезао се на своју (.) направио лепу копчу са тим (ум) тако да максимална оцена ↑ јасноћа излагања ↑ говори довољно гласно одговарајућом интонацијом и ритмом (.) оцена десет ↑ вокабулар такође оцена десет (ум) у потпуности одговара одабраној теми на страном језику струке ↑ < флуентност > овде сам дала осам због тога што на почетку флуентност НИЈЕ за десет (ум) види се да је имао трему ↓ већ у другом делу много је боља флуентност и (.) ту би била за десет ↓ коришћење одговарајућег регистра ↑ оцена десет ↑ остваривање контакта погледом са публиком ↑ оцена < десет > и изражајност презентовања ↑ гестикулација постоји (.) мимика постоји али је (ум) свеопшти утисак девет ↓ укупна оцена десет ↓ што се тиче Ненада ·xxx специфичност теме такође десет ↑ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (.) оцена десет ↑ структура и логички след излагања ↑ оцена < осам > ·xxx код њега се осећа несигурност (ум) (.) и (.) код таквих језичких фразе (ум) односно несигурност за било какав (ум) *free style talk* ↑ он гледа на слајдове САМО да би каналисао нервозу ↓ јасноћа излагања оцена < осам > он говори довољно < гласно > и (.) одговарајућом < брзином > али је та јасноћа излагања у директној вези са (ум) флуентношћу ·xxx где је такође добио осам па онда то што није флуентан омета и јасноћу излагања ↓ значи четврти и шести критеријум исте оцене осам ↑ ·xxx вокабулар је у потпуности одговарајући (.) оцена десет ↓ коришћење одговарајућег регистра такође је десет ↓ још кад би имао више самопоуздања да тај регистар покаже ↑ остваривање контакта с публиком (ум) НИЈЕ био на одговарајућем нивоу (ум) нисам стекла утисак да он проверава да ли га разумеју (.) оцена шест ↑ и изражајност презентовања ↑ дала сам оцену седам (ум) није идеално али (.) није баш и да не постоји ↑ постоји свакако места за (ум) *improvement* ↑ тако да (.) коначно оцена девет ↓ Јелица (ум) ·xxx специфичност теме такође десет с обзиром да је иста презентација (.) усклађеност теме и визуелног приказа исто тако (.) десет ↑ али морам овде да напоменем да (0.3) Јелица није проверавала да ли излагањем прати презентацију (ум) гледала је у Јакова који јој је био навигација ↓ структура и логички след излагања ↑ (ум) она се на почетку представила и (.) да кажем да је то био ЈЕДИНИ неки део где је она (ум) користила језик да није уско са темом (.) тако да сам ту дала оцену < седам > јасноћа излагања ↑ она говори довољно гласно и (.) има НЕКУ брзину али не говори разумљиво (.) односно има лошији изговор тако да то утиче на разумевање иако постоји флуентност (ум) за јасноћу сам дала пет ↑ а за флуентност пет ↓ она не оклева ↑ флуентност постоји али је неразумљива (ум) можда би требало да направи негде паузу (ум) неку здраворазумску паузу не би долазило до сметње у комуникацији ↓ вокабулар десет ↑ исто важи и за регистар (.) он је у складу са темом струке ↑ нема излета у неформалан језик ↑ остваривање контакта погледом с публиком ↑ оцена пет ↑ ·xxx не могу да кажем да контакт према публици не постоји ↓ она гледа ка публици и полжај тела је такав али (.) она гледа кроз публику ↑ суштински контакт не постоји ↑ мислим постоји перформативно па јој зато нисам дала један ↓ изражајност презентовања дала сам оцену пет јер изражајност апсолутно НЕ ПОСТОЈИ зато што (0.3) ↓ она (ум) за саму себе излаже ↑ не постоји ефекат ентузијазма ни (.) ни мимике и коначна оцена седам ↓ (5 мин 52 сек)

Јана: Презентација 4 (Момир и Бошко)

Момир ↑ тема је одговарајућа и у (ум) складу са специфичношћу језика струке ↑ оцена десет xxx усклађеност тематског садржаја и (.) визуелног приказа је (.) десет ↑ иако студент нема никакав однос према томе (ум) уопште не показује ↑ уопште се не окреће ↑ и (ум) као да (.) то није део презентације ↓ ·xxx структура и логички след излагања ↑ то < не постоји > код њега ↑ (ум) оцена један ↑ (ум) не постоји уопште логички след излагања можда због тога што (0.3) је < његово > учешће у презентацији је (.) врло кратко ↑ јасноћа излагања (.) ту сам дала шест (ум) има брзину интонацију и ритам ↑ ми смо разумели шта је он говорио али (.) ништа упечатљиво ↓ вокабулар који одговара језику струке xxx (ум) врло мало је говорио и добио је оцену два ↓ флуентност оцена један ↑ зато што је све време читао тако да (.) говор није (ум) течан ↑ коришћење одговарајућег регистра оцена осам ↑ оцену добија на основу припремљености (ум) види се да је тај регистар припремљен ↓ остваривање контакта погледом са публиком (.) оцена један ↑ не постоји контакт с публиком ↑ ·xxx и изражајност презентовања такође оцена један ↓ не постоји изражајност презентовања ↓ он не презентује него просто (.) се нашао ту и (.) коначна оцена (.) није положио (.) пет ↓ Бошко ↑ специфичност теме ↑ ученик је изабрао тему релевантну за област пословног енглеског (.) оцена десет ↑ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (ум) оцена десет ↑ визуелни материјал не оптерећује публику ↑ структура и логички след излагања (.) такође оцена десет ↑ (ум) користи устаљене изразе (ум) (0.3) овај критеријум је (.) испуњен ↑ јасноћа излагања ↑ Бошко говори довољно гласно али није баш разумљиво због неке брзине која (.) можда није прилагођена (.) публици ↑ ту треба а буде < мало > спорији зато што (ум) у јавном обраћању буде мало и неке буке из публике (ум) неких коментара ↑ тако да интонација је добра ↑ ритам је добар ↑ али брзина није баш ↓ оцена девет ↓ ·xxx ученик користи вокабулар који одговара специфичној теми на језику струке ↑ врло добар вокабулар ↑ (ум) оцена десет ↑ флуентност ↑ ученик излаже без напора и оклевања (ум) овде оцена десет ↑ регистар је добар (.) он је наравно у вези са (.) вокабуларом тако да су биле неке ЈАКО лепе фразе ↑ релевантне за формални регистар ↑ оцена десет ↓ ·xxx остваривање контакта погледом са публиком постоји (ум) (.) али се мало осећа да је тај контакт усиљен ↑ односно (ум) да се Бошко осећа непријатно у тој улози ↑ тако да (.) оцена осам ↑ и изражајност презентовања његова најслабија карика ↑ оцена шест ↑ није био убедљив (.) није био ефектан (ум) нема одговарајућу гестукулацију (ум) тако да (.) коначна оцена девет ↓ (3 мин 53 сек)

Јана: Презентација (Презентација 5: Соња, Јуца, Мила и Јасна)

Соња ↑ специфичност теме ↑ студенткиња је одабрала тему у складу са специфичним пољем језика струке оцена десет ↑ одабрали су презентацију производног програма у фирми (.) тако да тема одговара ↑ xxx усклађеност визуелног приказа са темом оцена десет ↑ материјал се лако прати ↑ (ум) и поред аудио-визуелне подршке (.) морам да напоменем да је постојао један део подршке (ум) у виду (.) правих производа пошто је тема *Swisslion* таково ↑ неки кремић (.) неки производ тако да је то (ум) похвално ↓ xxx структура и логички след излагања оцена десет ↑ Соња је најавила све чланове тима ↑ користећи устаљене фразе ↑ (ум) и (.) провела публику кроз презентацију и (ум) све сегменте који следе ↓ јасноћа излагања (.) говори ВРЛО гласно > одговарајућом брзином интонацијом и ритмом < али само у првом делу излагања (ум) овде оцена осам ↑ ·xxx вокабулар такође оцена десет ↑ вокабулар одговара теми на страном језику струке ↑ флуентност је оцена седам ↑ Соња излаже течно без напора и оклевања (.) али се у другом делу излагања ослања на белешке и (.) углавном чита ↑ ту је и регистар одговарајући такође оцена десет ↑ остваривање контакта погледом са публиком такође оцена десет ↑ и на крају изражајност презентовања (ум) ту је оцена девет да мало направим разлику (ум) могло је да буде мало ефективније и изражајније али могуће да је била и оптерећена јер (.) ипак је бројна и екипа и (.) вероватно је размишљала (ум) како ће и да врши навигацију чланова и (.) како ће све уклопити ↑ али све у свему коначна оцена девет ↓ Јуца xxx специфичност теме ↑ оцена десет тема релевантна за поље страног језика струке ↑ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа је такође десет ↑ визуелни приказ је добар али Јуца нема никакав однос са презентацијом ↑ нити је она свесна да постоји неки визуелни приказ ↓ она је фокусирана на папир ↑ структура и логички след излагања (.) оцена један ↑ (ум) не користи језичке фразе нити најављује тему (.) нити има однос са другим члановима тима ↑ xxx нити се обраћа публици ↑ јасноћа излагања (ум) да кажемо да је довољно гласно али (.) нисам сигурна за брзину интонацију и ритам (ум) зато што постоје и сметње које отежавају разумевање тако да (.) сам јој ту дала оцену два ↓ ученица користи вокабулар који одговара теми (ум) оцена < осам > у припреми је вокабулар урађен како треба ↑ али она ипак нема неки *a big chunk of material* али због нејасноће у изражавању (ум) неки вокабулар нисам ни препознала ↓ ·xxx флуентност оцена један ↑ постоји напор (.) она то показује изразом лица (.) кад дође реч која је тешка и коју не може да изговори (ум) то се види ↑ регистар (ум) дала сам оцену десет јер текст који је читала јесте написан одговарајућим регистром ↓ остваривање контакта погледом са публиком оцена < један > (ум) не показује занимање за (.) < публику > никакав контакт ни са тимом xxx ни са публиком ↓ и изражајност презентовања такође оцена један (.) не постоји ентузијазам ↓ не постоји мимика ↓ коначна оцена пет ↓ Мила ↑ специфичност теме у складу са пољем језика струке (ум) тако да (.) оцена десет ↑ оцена десет и за усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (ум) јер (0.3) то је унапред добро припремљено (ум) за целу групу ↑ али Мила као и Јуца (.) никакав однос нема према слајдовима ↓ структура и логички след излагања такође не постоји xxx оцена један ↑ јасноћа излагања ↑ ученица говори довољно гласно али (.) ипак се због лошег читања делови не разумеју тако да (.) дала сам оцену три ↑ вокабулар оцена десет ↑ с обзиром на то да је и ово унапред спремљено ↑ флуентност оцена један ↓ с обзиром на то да чита (ум) то је требало да буде много боље ·xxx ученица има

одговарајући регистар и ту је (.) оцена десет ↑ јер је то такође припремљено унапред и (.) (ум) она није излазила из овог оквира ↑ (ум) остваривање контакта погледом са публиком (ум) НЕПОСТОЈИ и оцена један ↑ Мила гледа само у папир (ум) ни у чланове тима ни у публику ↑ и с тим у вези изражајност презентовања НЕ ПОСТОЈИ (.) оцена један апсолутно је *blank* без мимике и гестикулације (ум) тако да крајња оцена пет за Милу ↑ xxx Јасна ↑ специфичност теме десет ↑ усклађеност визуелног садржаја и тематског приказа (.) такође десет (.) ни Јасна нема неки однос према слајдовима (ум) можда је само два три пута погледала у (.) слајдове ↑ структура и логички след излагања (ум) нисам приметила да ту постоји много језичких израза да најаве (ум) тему (ум) (.) (ум) хоћу да кажем да уопште није излазила из оквира који су (0.3) припремљени на папиру али (.) недовољно и оцена шест ↑ јасноћа излагања (.) она чита али је то јасно одговарајућом брзином интонацијом и ритмом (ум) нисам могла да дам десет пошто не излаже него ·xxx чита (0.3) то је било онако пристojно тако да овде оцена седам ↑ (ум) вокабулар је ДОБАР оцена десет а флуентност (.) опет сам дала нижу оцену шест зато што НИЈЕ излагала течно и без напора ↓ регистар је добар ↑ оцена десет (.) с обзиром да је читала али да је то припремљено унапред ↑ уопште ниједном није погледала у публику тако да оцена један ↑ и изражајност презентовања такође оцена један ↑ она има ЛЕП глас који може за публику да буде интересантан ↑ али нисам приметила ни ентузијазам (.) ни гестикулацију ↑ а коначна оцена седам за Јасну ↓ (7 мин 52 сек)

Каја: Презентација 1 (Новак и Павле)

прву презентацију излажу студенти (.) Новак и Павле ↑ ·xxx Новак (.) први критеријум ↑ специфичност теме (.) тема је у потпуности релевантна за област пословног енглеског језика (ум) оцена десет ↑ (ум) други критеријум ↑ подразумева (.) усклађеност теме коју су (.) студенти изабрали са приказаним материјалом на *power point* презентацији и (.) код Новака (.) слајдови приказују оно (.) о чему он говори (ум) презентација је ЈАКО ЗАНИМЉИВА (.) (ум) заиста дочарава и (.) помаже нам да се уживимо у читаву причу (.) излагање и (.) одлично оцена десет ↓ такође (.) структура и логички след излагања ↑ у потпуности су испоштовани и (.) Новак поштује редослед излагања (ум) он је први (.) уводи нас у тему (.) најављује *main points* (ум) ВРЛО ВЕШТО барата језичким фразама које одликују (ум) јавни наступ и то је све у свему ↑ оцена десет xxx Новак излаже веома јасно (.) он је прилагодио брзину свог излагања (.) У ПОТПУНОСТИ тако да (.) га публика разуме (.) интонација и ритам су му природни ↑ овде такође највиша оцена ↓ ·xxx вокабулар је веома комплексан (ум) усклађен са (.) специфичном темом (.) коју врло лепо објашњава Новак (ум) оцена десет ↓ флуентност (.) на највишем нивоу (ум) он излаже > течно без напора и оклевања < оцена је ТАКОЋЕ десет ↑ Новак користи и одговарајући регистар (.) фино се пребацује (ум) са формалног на (.) неформални стил када је потребно да (ум) мало забави публику и (.) ту је оцена десет ↑ одржава контакт погледом са (.) публиком све време излагања (.) проверава њихову пажњу (.) оцена десет (.) и коначно изражајност презентовања (ум) чини ми се (.) да је овде (ум) ово Новакова најјача страна (.) јер он просто ужива у (.) у свему што говори и оцена је свакако НАЈВИША (.) оцена десет и (.) десет за целокупно излагање ↑ xxx други студент Павле ↑ такође (.) тема у потпуности релевантна за пословни енглески и (.) оцена десет ↑ такође (.) усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (.) оцена десет ↑ структура и логички след излагања (.) Павлово излагање има ОДЛИЧНУ структуру (.) (ум) логички след са (.) одговарајућим елементима и (.) уз коришћење устаљених језичких фраза да < најави > о чему ће следеће говорити (.) и ту је оцена десет ↑ јасноћа излагања (ум) студент излаже ДОВОЉНО гласно ↑ одговарајућом интонацијом и ритмом ↑ оцена десет xxx студент користи вокабулар који (0.3) у потпуности одговара специфичној теми (.) на пословном енглеском (ум) шести критеријум (.) флуентност (ум) овде сам дала < мало нижу > оцену (.) девет (.) јер повремено застане (ум) тамо где не би требало (.) па се осећа мала несигурност ↓ ·xxx регистар одговара језику струке и (.) то је сасвим у реду (ум) оцена десет ↑ осми критеријум (.) остваривање контакта погледом са публиком (ум) ту бих му дала осам (.) јер он мало и чита са папира и (.) тада не гледа у публику (ум) тада као да излаже сам за себе (ум) па због тога НЕШТО нижа оцена (.) девети критеријум (.) изражајност презентовања (ум) оцена девет постоји (.) заиста постоји ентузијазам (ум) али због тог повременог читања мало је умањено (ум) своју ефективност ↓ али оцена за цело излагање је свакако десет ↓ (4 мин 43 сек)

Каја: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

друга презентација по реду (.) студенти Душан (.) Васо и Лука ↑ они су изабрали тему *self-confidence* у свету бизниса и та тема је ВРЛО релевантна за пословни енглески и (.) они чак својим излагањем и (.) демонстрирају тему (.) оцена је десет за избор теме и њену усаглашеност са специфичним пољем језика струке ↓ да (.) оцена је десет ↑ (ум) следећи критеријум (.) усклађеност теме са садржином која се приказује ↑ сасвим усаглашено ↑ слајдови се лако прате (ум) слике илуструју тему (.) ОДЛИЧНО оцена десет ↑ и ово важи за све чланове тима (ум) јер се подразумева да (.) су ово заједно радили xxx што се тиче Душановог излагања (.) он одлично следи јасну (.) сасвим јасну структуру (.) његово излагање има одговарајући логички след (.) он уводи тему (.) најављује СВЕ учеснике (.) једном речју ОДЛИЧНО и (.) оцена је десет ↓ ·xxx Душан излаже јасно (.) има одличну интонацију ↑ одличан ритам ↑ оцена је десет (.) пети критеријум ↑ вокабулар ↑ сасвим усаглашен са темом (ум) специфичном темом (.) оцена десет ↑ флуентност на ВРЛО ВИСОКОМ нивоу (.) течно (.) без оклевања (ум) види се да је студент увежбао излагање (.) десетка ↑ Душан користи одговарајући регистар који је (.) усаглашен са специфичном темом и (.) овде је оцена десет ↑ остваривање контакта са публиком (.) студент све време проверава да ли је разумљив (ум) да ли је публика заинтересована (.) окренут је ка публици (.) одлична оцена десет (.) и

девети критеријум (.) изражајност презентовања (ум) овде Душан добија максималну оцену (ум) јер он се труди да буде убедљив и (.) заиста то и успева (ум) уноси сасвим примерену дозу ентузијазма (ум) мислим није извештачен ↑ његово излагање је ОДЛИЧНО и заслужује оцену десет ↑ Васо (ум) прва два критеријума (ум) могу слободно да кажем групна критеријума (.) су (ум) већ сам дала десет ↑ (ум) сада логички след и структура ↑ ту такође могу да кажем да (.) сам ВРЛО задовољна (ум) како Васо представља свој део излагања > користи устаљене језичке фразе најављује тему свог колегу < оцена је (.) десет ↑ сад код јасноће излагања (ум) дала сам седмицу јер (.) Васо је увежбао и научио али (.) некако није природна интонација (ум) мало утиче на разумевање (.) понегде га је тешко пратити ↓ (ум) вокабулар је морам рећи (.) САСВИМ у складу са темом коју излаже и (.) ту немам дилему (.) оцена десет ↑ (ум) кад смо код флуентности (ум) оцена седам јер он не излаже ПОТПУНО течно ↑ Васо је у свом излагању ускладио регистар са специфичном темом и (.) оцена јесте десет ↑ (ум) осми критеријум (.) усклађивање (ум) пардон (.) остваривање контакта са публиком (ум) оцена осам (.) Васо се понаша (ум) као да му је МАЛО непријатно (ум) па склања понекад поглед од публике ↓ а то мислим (ум) утиче и на изражајност презентовања па сам овде ипак дала седмицу ↓ али је излагање врло успешно и (.) укупна оцена је (.) девет за Васо ↓ ·xxx Лука ↑ структура и логички след излагања (.) шест ↑ Лука је и (.) последњи излагач (.) он закључује презентацију (ум) и требало би да користи устаљене језичке фразе да (.) се захвали колеги што га је најавио (ум) затим да изнесе закључке презентације (.) а он то НЕ ЧИНИ (.) у потпуности (.) мислим како би требало ↑ xxx јасноћа излагања (ум) овде нешто нижа оцена (.) пет ↑ јер (.) студент излаже довољно гласно али (.) > брзина интонација и ритам < нису одговарајући (.) (ум) јер неке делове као да је заборавио (.) па прави сувише дуге паузе које (ум) ометају разумевање ↓ вокабулар одговара теми на језику струке (.) оцена десет ↑ (ум) ФЛУЕНТНОСТ < није одговарајућа > мислим он не излаже течно (.) прави паузе (.) оклева тако да је овде оцена пет ↑ регистар је фромалан и задовољавајући (.) у складу са темом на језику струке и (.) оцена је десет ↑ осми критеријум ↑ контакт погледом са публиком (ум) овде сам се одлучила за осмицу (ум) јер је он СВЕСТАН публике (.) одржава контакт погледом (ум) заиста се обраћа публици (.) осим када гледа у папир ↑ изражајност презентовања је пет ↓ могао је да унесе више живости и ентузијазма (ум) да буде мало убедљивији (.) коначна оцена за Луку је (.) осам ↓ (6 мин 8 сек)

Каја: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

презентација коју изводе Јаков (.) Ненад и Јелица ↑ презентација је добро урађена (.) први критеријум који се односи на релевантност теме (.) за поље пословног енглеског језика ↑ ова група студентата је изабрала тему која је (.) у потпуности одговарајућа (.) оцена је десет (ум) други критеријум (.) визуелни приказ теме је потпуно усаглашен са (.) тематиком која се (ум) излаже (.) слајдови немају пуно текста ↑ (ум) садрже само податке које је тешко запамтити а (ум) битни су за само разумевање (0.3) тако да је овде (.) такође оцена десет ↓ Јаков нас уводи у тему (.) врло спретно (.) на почетку износи главне тачке (ум) идеје презентације (.) најављује читаву структуру излагања (ум) своје чланове тима (.) затим креће логички са својим делом текста xxx оцена десет ↑ јасноћа излагања (ум) ту Јаков говори довољно гласно (.) уз < мало > некако рекла бих (ум) неравномеран ритам (.) час спор (.) час брз (ум) можда због нервозе (.) тако да овде је добио деветку ↑ вокабулар (.) пети критеријум (.) вокабулар је потпуно усаглашен са специфичним пољем језика струке (ум) у којем је и сама тема ↑ и (.) овде је оцена девет ↓ шести критеријум флуентност (.) Јаков овде добија деветку јер (.) има одређених делова његовог излагања када (.) говор није сасвим течан ↓ регистар је сасвим одговарајући за поље страног језика струке (ум) Јаков остварује контакт погледом са публиком (ум) али не увек (.) хоћу рећи (.) на махове мало гледа у под (.) као да се концентрише тек шта има да каже и (.) зато оцена осам ↑ и (.) последњи критеријум (.) изражајност презентовања (.) ученик излаже ДЕЛИМИЧНО ефективно (.) убељиво и са ентузијазмом (ум) тако да је овде оцена седам ↑ укупна оцена је (.) за Јакова девет (.) следећи је Ненад (.) структура и логички след излагања (.) нешто слабији у односу на Јакова (.) оцена седам ↓ (ум) ПРЕВИШЕ се ослања на белешке и због тога и не користи устаљене фразе (.) типичне за овакву врсту перформансе xxx јасноћа и логички след излагања ↑ овде сам дала пет (ум) па могу рећи из истог разлога као и (0.3) у претходном случају xxx дакле студент < чита > и то ремети и интонацију и ритам (ум) он треба да се обраћа публици ↓ (ум) пети критеријум (.) вокабулар (ум) < чини ми се > да Ненад користи неке опште речи (ум) када би требало да се мало стручније изрази (ум) мислим да прецизније објасни о чему говори (.) овде је оцена осам ↓ флуентност (.) шести критеријум (.) оцена је четири јер (ум) његова течност није задовољавајућа (ум) он једноставно ИМА одређени напор да КАЖЕ оно што је планирао и (.) због тога је оцена ниска ↓ регистар је (ум) у складу са темом (.) али не би било на одмет да је (.) студент мало формалнији у излагању и (.) овде просто осам ↓ Ненад гледа у публику (ум) додуше не онолико колико би требало (ум) пре бих рекла (.) да баци поглед с времена на време (.) и овде је то за осам ↓ изражајност презентовања (ум) некако раван тон (ум) као да му није превише стало (.) не користи одговарајућу мимику ни гестикулацију (.) па је овде оцена (.) пет ↓ тако да (.) је укупна оцена седам за Ненада ↓ и колегиница Јелица ↑ структура и логички след излагања (.) ученица само делимично поштује структурисану организацију са (.) одговарајућим уводом (.) разрадом (.) и закључком ↓ не позива публику да постави питања (ум) оцена четири ↑ јасноћа излагања (.) такође оцена четири (.) студенткиња само делимично говори одговарајућом брзином (.) интонацијом (.) и ритмом (.) довољно је гласно (ум) али је слабо разумљиво (.) вокабулар (.) ту могу да кажем да (0.3) вокабулар одговара специфичној теми на језику струке (.) али мали је део који она излаже и нема превише стручних израза (ум) па стога је оцена осам ↓ флуентност је један ↓ xxx јер она гледа у папир (ум) чак иако не чита са њега (.) али се изгледа тако осећа сигурнијом и (.) не излаже течно (ум) показује напор када треба да прочита нешто

компликованије ↓ регистар је (.) као и вокабулар одговарајући (ум) она је формална (.) озбиљна можда и превише (ум) оцена осам ↑ контакт погледом са публиком (ум) она не гледа у публику (.) и кад гледа не види је (.) овде је оцена пет ↓ (ум) последњи критеријум (.) изражајност презентовања (ум) то је оцена два (ум) јер Јелица као да жели што пре да (ум) да оде (.) и нема мимике ни гестикулације (ум) грчевито се држи папира (ум) тако да када се све сагледа (.) (ум) оцена је шест ↓ (6 мин 54 сек)

Каја: Презентација 4 (Момир и Бошко)

презентација коју изводе Момир и Бошко ↑ xxx Момир је изабрао тему која је релевантна за поље страног језика струке (.) оцена десет ↑ и (ум) тема је веома лепо приказана на слајдовима (.) лако се прати и не оптерећује публику (.) оцена десет ↓ структура и логички след излагања (.) код Момира имамо веома слабо организовану и структурисану презентацију (ум) он једноставно не прати логички след излагања (ум) нешто САСВИМ мало на самом почетку (ум) и онда прелази на читање ↑ оцена два ↓ јасноћа излагања (.) такође два ↑ говори недовољно гласно (ум) чита све време (.) али и то је прилично неразговорно (ум) прилично нејасно ↑ оцена два ↓ вокабулар (ум) пошто је веома кратко излагао (.) могла сам да чујем неке стручније речи (.) али ништа више и (.) то је оцена пет ↓ флуентност ↑ ученик не излаже течно (ум) улаже велики напор чак и да (.) ПРОЧИТА речи и ту је оцена један ↓ регистар (ум) он користи (.) да кажем (ум) има регистар који одговара изабраној специфичној теми (ум) али опет због кратког излагања xxx то је врло оскудно и (.) оцена је пет ↑ последња два критеријума (ум) Момир добија оцену један (.) он уопште не гледа у публику и самим тим и (.) његова изражајност презентовања је на ВРЛО ниском нивоу ↑ (ум) све у свему веома неуспешно излагање за оцену пет ↓ Бошко је ту бољи (ум) и он на неки начин извлачи презентацију ↑ на тему и усклађеност теме са *power point* презентацијом (ум) добија оцену десет ↑ структура и логички след излагања (.) оцена осам (.) студент следи јасну структуру и поштује редослед излагања (ум) он развија тему (.) и (.) користи устаљене језичке фразе у одређеној мери ↓ (ум) четврти критеријум (.) јасноћа излагања (.) Бошко говори умерено тихим тоном (ум) мислим било би добро да је МАЈО гласније (ум) а интонација и ритам су добри (ум) међутим он углавном чита са папира (.) и то му смањује оцену овде ↑ тако да (.) оцена је шест ↓ xxx вокабулар у великој мери одговара специфичној теми на језику струке (.) оцена девет ↑ флуентност (ум) студент излаже течно и без напора и оклевања али (0.3) опет (.) он чита па је оцена осам ↑ регистар (.) као и вокабулар у великој мери одговара специфичној теми на језику струке и (.) оцена је девет ↑ Бошко повремено остварује контакт са публиком (ум) делује као незаинтересовано (.) ум оцена пет ↑ самим тим и његов ентузијазам није на (ум) да кажемо на (.) високом нивоу и овде је оцена пет и (.) укупна оцена је осам ↓ (3 мин 35 сек)

Каја: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

и пета презентација (ум) Соња (.) Јуца (.) Мила и Јасна ↑ (ум) студенткиње су одабрале ЛЕПУ тему ↑ приказују развој компаније *Swisslion* (.) тема одговара специфичном знању језика струке ↑ оцена десет ↓ оне су ускладили тематски садржај са визуелним приказом на (.) слајдовима (ум) приказани материјал визуелно НЕ оптерећује публику (ум) има ту и неких производа које су донеле за показивање и (.) дегустацију ↑ оцена десет ↑ Соња (.) има одличан увод (.) одличну структуру и логички след (.) она природно уводи све чланове тима (.) она најављује и тему (ум) и некако је направила проходност за све колегинице (ум) и ту је оцена десет xxx јасноћа излагања ↑ у првом делу (.) Соњина јасноћа је < добра > међутим у другом делу (ум) када се враћа са својим излагањем (ум) ту је нешто лошија (.) чита и говори довољно гласно али (.) ритам и интонација су неодговарајући ↑ (ум) оцена је овде пет ↓ вокабулар ↑ оцена седам ↑ она објашњава свој део (ум) али сувише користи опште речи (.) понегде чујемо неки стручни термин xxx флуентност је на врло ниском нивоу (.) Соња не излаже течно (.) приметан је напор (.) оклевање (ум) оцена три ↓ студенткиња користи одговарајући регистар (ум) формална је у одређеној мери и због тога оцена осам ↑ контакт погледом са публиком (ум) Соња гледа у публику (.) проверава њихово разумевање и (.) ефекте свог излагања (.) али када чита ↑ то се НЕ дешава и овде је оцена осам ↓ најнижу оцену два (.) студенткиња добија за ефективност свог излагања јер (ум) по мом мишљењу уопште није убедљива ни изражајна (.) можда само на почетку и због тога добија оцену два (0.3) али свеукупно ↑ оцена је седам ↓ Јуца (ум) прва два критеријума су десет ↑ међутим за трећи критеријум (.) структуру и логички след излагања (.) добија један ↑ јер она све време чита (.) и УОПШТЕ не користи устаљене језичке фразе да најави свој део теме ↑ да најави своју колегиницу (.) из њеног излагања и не видимо где је увод (.) разрада (.) тако да (ум) оцена један ↓ јасноћа излагања ↑ Јуца не говори довољно гласно и (.) нема ни одговарајући ритам ни интонацију (.) оцена три ↑ вокабулар (.) понегде се чује неки стручан израз (ум) ученица углавном не користи вокабулар који одговара страном језику струке (.) оцена три (ум) флуентност је на ВРЛО ниском нивоу (.) она не излаже течно ↑ осећа се ВЕЛИКИ напор када треба да прочита неке речи (.) она просто преврне очима као да први пут види текст xxx оцена један ↓ регистар (ум) па (.) може се рећи да је у одређеној мери примерен теми коју излаже и (.) ту је оцена три ↑ Јуца уопште не гледа у публику (.) она не подиже поглед са папира и (.) оцена је један (ум) такође (.) изражајност презентовања НЕ постоји (.) оцена један и све у свему врло незадовољавајуће xxx оцена пет ↓ код Миле имамо веома сличну ситуацију (ум) дакле прва два критеријума су оцене десет (.) али структура и логички след излагања (ум) могу слободно да кажем ↑ непостојећи (ум) она такође чита свој део (.) самим тим не користи никакве устаљене фразе за најаву теме (.) осталих чланова тима (.) не можемо да уочимо да ли је њен део разрада (ум) или закључак (.) оцена један ↓ јасноћа излагања три (.) студенткиња не говори довољно гласно (ум) нема

одговарајући ритам (.) интонацију и (0.3) оцена је три (ум) иста оцена три и за вокабулар (.) јер он у највећој мери не одговара специфичној теми на језику струке ↑ флуентност (ум) на врло ниском нивоу (.) оцена један (.) студенткиња чита и само читање није ни течно (.) ни без напора и оклевања (ум) регистар ↑ у великој мери не одговара теми ни пољу у коме је тема (.) оцена три ↓ Мила уопште не остварује контакт погледом са публиком (ум) јер чита (.) као да нема публику и (.) оцена је један ↓ такође (ум) изражајност презентовања не постоји (.) она не користи ни мимику ни гестикулацију како би требало и (.) оцена је < један > читаво излагање је за оцену пет ↓ Јасна (ум) специфичност теме и усаглашеност са визуелним приказивањем (0.3) десет ↑ структура и логички след излагања (ум) студенткиња у одређеној мери следи јасну структуру и организацију излагања (ум) повремено користи устаљене језичке фразе да објасни слајд (ум) али (.) то се дешава само у моментима када НЕ чита са папира (.) тако да је овде оцена седам ↓ јасноћа излагања (.) она < говори > довољно гласно али (.) интонација и ритам нису на одговарајућем нивоу и (.) оцена је овде пет ↑ што се тиче вокабулара (ум) он у великој мери одговара теми (ум) специфичној теми на пословном енглеском (.) оцена седам ↑ флуентност није одговарајућа (ум) њено излагање није течно (.) има застјакивања и оклевања (.) оцена два ↑ студенткиња користи одговарајући регистар (.) али не у великој мери (.) углавном су то неке опште речи и (.) то је пет ↑ студенткиња у веома малој мери остварује контакт с публиком и (.) углавном НЕ проверава ефекте свог излагања xxx оцена три ↓ Јаснина изражајност презентовања је на ниском нивоу (.) она слабо користи мимику и гестикулацију и (.) самим тим није превише убедљива (.) оцена четири (ум) и укупна оцена је шест за Јасну ↓ (7 мин 43 сек)

Љиљана: Презентација 1 (Новак и Павле)

Новак је изабрао тему (ум) у потпуности релевантну за поље енглеског језика струке (.) xxx тако да по овом критеријуму (.) студент има највишу оцену десет ↓ (ум) други критеријум (.) студент је у потпуности ускладио тематску садржину усменог излагања са садржином која се приказује ↑ материја НЕ оптерећује публику ↑ лако се прати ↑ и (ум) додаје још и (ум) елемент интересантног у (.) презентацију ·xxx трећи критеријум се односи на структуру и (.) логички след излагања ↑ ·xxx студент следи јасно структурисану организацију ↑ постоји увод разрада закључак ↑ присутне су устаљене језичке фразе ↑ најављује се тема ↑ најављује остале чланове свог тима ↑ и (.) на крају наравно (.) захваљује се на пажњи ↑ и позива публику да постави питања тако да и овде ће то бити оцена десет ↑ јасноћа излагања ↑ студент говори довољно гласно ↑ одговарајућом брзином (.) интонацијом (.) ритмом ↑ тако да и по овом критеријуму оцена десет ·xxx (ум) што се тиче вокабулара ↑ студент користи вокабулар који одговара теми на (.) енглеском језику струке ↑ тако да и (.) овде оцена десет (.) у Новаковм случају флуентност ↑ студент излаже течно ↑ не примећује се било какав напор ↑ било какво оклевање (.) самопоуздан је тако да и на овом критеријуму оцена десет (.) студент користи одговарајући регистар ↑ у складу са специфичношћу теме језика струке ↑ тако да је и (.) овде десетка ↑ осми критеријум (.) остваривање контакта погледом са публиком ↑ (ум) (.) студент остварије контакт погледом с публиком (ум) како би проверио ефекте свог излагања (.) разумевање, одсуство пажње и слично ↑ тако да (.) и на овом критеријуму то ће бити највиша оцена десет ↓ такође (.) додала бих и да је изражајност презентовања (ум) што је и последњи критеријум на (.) високом нивоу ↑ дакле ефективност и ентузијазам на највишем нивоу и (ум) овде (.) и (.) студент са колегом у тиму (ум) чак одлазе и ккорак даље јер презентацију у одређеним корацима (.) претапају у ДИЈАЛОГ (ум) то је још (ум) још интересантније за публику ·xxx па и овде (.) оцена десет ↓ и коначна оцена је десет ↓ у случају Павла (.) први критеријум такође као и Новак (.) десет ↑ он је изабрао потпуно релевантну тему (ум) за енглески језик струке ↑ други критеријум ↑ такође највиша оцена десет усклађено је излагање са визуелним приказом и (.) визуелни материјал НЕ оптерећује публику и (.) лако се прати ↑ даље (.) студент < следи > јасно структурисану (.) организацију ↑ постоји > увод разрада закључак < најављује успешно тему ↑ следи тематску садржину (ум) захваљује се на пажњи и (.) позива публику да (.) постави питање ↓ дакле (.) такође највиша оцена ↑ десет ↑ (ум) ученик говори довољно гласно и (.) одговарајућом брзином (ум) међутим интонација и ритам (.) нису (ум) баш на највишем нивоу тако да на овом критеријуму дајем оцену (.) осам ↑ xxx вокабулар ↑ пети критеријум (.) студент користи вокабулар који (ум) одговара теми у потпуности ↑ тако да ће ово бити НАЈВИША оцена ↑ десет ↑ ·xxx флуентност ↑ овај критеријум ипак оцењујем (.) (ум) осмицом јер ипак је присутан извесни напор у излагању ↑ коришћење одговарајућег регистра ↑ (ум) Павле користи одговарајући регистар у > складу са специфичношћу теме из области енглеског језика струке < (ум) и то на (.) на најбољи начин тако да ће и то бити десет ↑ осми критеријум (.) да (.) студент користи (ум) невербалну комуникацију на прави начин ↑ остварује контакт погледом с публиком (ум) не би ли имао ту (ум) повратну информацију што се тиче (.) ефекта свог излагања ↓ ·xxx дакле то ће бити оцена десет ↑ и (.) изражајност презентовања која такође (ум) у Павловом случају јесте за десет ↑ излаже ефективно ↑ убедљиво ↑ са ентузијазмом ↑ користи одговарајућу мимику и гестикулацију ↑ и то је (ум) коначна оцена на основу критеријума девет зарез педесет пет (.) и то је у ствари десет ↓ (5 мин 42 сек)

Љиљана: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

у другој групи студент Душан је (ум) у потпуности изабрао тему релевантну за поље енглеског језика струке ↑ оцена десет ↑ усклађеност садржаја и (.) визуелног приказа ↑ у потпуности је усклађен ↑ визуелни садржај не оптерећује публику (.) < лако > се прати (.) тако да и овде оцена десет ↓ (ум) даље (.) студент следи јасно структурисану организацију (ум) поштује редослед излагања са уводом разрадом и закључком ↑ користи

устаљене језичке фразе када најављује тему ↑ најављује остале чланове свог тима ↑ оцена десет ↓ јасноћа излагања (.) Душан говори довољно гласно ↑ одговарајућом > брзином интонацијом и ритмом < такође десетка у питању xxx вокабулар ↑ он у потпуности користи вокабулар који одговара енглеском језику струке ↑ тако да је то десет ↑ флуентност (.) Душан излаже течно (.) флуентно (.) без напора (.) без оклевања ↑ тако да и овде оцена десет ↓ ·xxx користи одговарајући регистар ↑ који је (.) у складу са специфичношћу теме коју излаже ↑ и овде десетка у питању ↑ студент ОСТВАРУЈЕ контакт погледом са публиком (ум) и (.) проверио је ефекат свог излагања ↑ и овде десет ↑ и < последњи критеријум > изражајност презентације ↑ односно презентовања ↓ он излаже ефективно ДЕЛИМИЧНО је убедљив ↑ ДЕЛИМИЧНО је присутан тај (.) ЕНТУРЗИЈАЗАМ ↑ (ум) тако да (.) не примећује се одговарајућа мимика и (.) гестикулација и (.) тако да на овом критеријуму ће добити седам оцена на основу критеријума је (ум) девет зарез шездесет седам (ум) али је то пре десет него девет (.) дакле коначна је оцена свакако највиша оцена (.) десет ↓ други студент Васо ↓ xxx (ум) на прва три критеријума остварује највише оцене ↑ дакле реч је о (.) релевантној теми за енглески језик струке (ум) усклађености тематског садржаја и визуелног приказа ↑ и структури и (ум) логичком следу којим излаже (0.3) тему ↓ (ум) > користи устаљене фразе да најави тему чланове свог тима садржину која следи < дакле ↑ све три оцене десет ·xxx на четвртном критеријуму (.) јасноћа излагања (.) он делимично говори (ум) одговарајућом интонацијом и ритмом (ум) он говори довољно гласно ↑ међутим (ум) > брзина интонација и ритам < НИСУ за највишу оцену тако да ја дајем шестицу на овом критеријуму ↑ ·xxx вокабулар ↑ студент користи вокабулар који одговара страном језику струке и (.) то ће бити десет ↓ флуентност ↑ и на овом критеријуму студент остварује делимичне резултате ↑ (ум) он излаже ДЕЛИМИЧНО течно ↑ може се приметити (.) (ум) присутан је напор (.) и оклевање ↑ тако да ћу (.) му дати шестицу на овом критеријуму ↓ Васо користи одговарајући регистар у складу са темом из области струке ·xxx и (.) то је десетка ↑ осми критеријум (.) ·xxx студент у потпуности користи контакт погледом с публиком како би проверио ефекте свог излагања ↑ оцена десет ↑ и ентузијазам (.) ученик излаже ефективно (.) убедљиво (.) и са ентузијазмом (ум) али НЕ у потпуности ↑ (ум) тако да (.) на овом критеријуму добија седмицу ↓ просечна оцена је осам зарез седамдесет осам ↓ и то је коначно деветка у Васовом (.) случају ↓ код Луке ↑ прва три критеријума су оцењена највишом оценом ↑ дакле (.) специфичност теме ↑ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа ↑ и (ум) структура и логички след излагања ·xxx студент је у потпуности задовољно сва три критеријума и (.) тако да оцена десет ↓ јасноћа излагања (ум) Лука (.) говори гласно али (.) брзина није одговарајућа ↑ (ум) интонација није одговарајућа и (.) ритам није у потпуности одговарајући ↓ (ум) тако да (.) xxx по овом критеријуму он (.) остварује шестицу ↑ ·xxx пети критеријум вокабулар ↑ Лука користи вокабулар који одговара специфичној теми на енглеском језику струке (.) и то је оцена десет ↑ (ум) даље могу рећи да (ум) студент ДЕЛИМИЧНО излаже флуентно ↑ може се приметити напор ↑ оклевање ↑ тако да (.) и овде ће бити шестица ↓ што се тиче регистра ↑ студент у потпуности користи одговарајући регистар који је (.) у складу са темом на језику струке (ум) (.) тако да и овде највиша оцена десет ↑ ·xxx осми критеријум (.) студент користи (ум) остваривање контакта са публиком како би (.) проверио ефекат свог излагања < али > не у највишој могућој мери ↑ тако да му дајем осмицу на овом критеријуму ↑ и последње ↑ Лука не излаже у потпуности ефикасно и (.) убедљиво са ентузијазмом ↑ тако да xxx на (.) овом критеријуму такође добија шестицу (.) коначна оцена биће осмица ↑ за осмицу се одлучујем јер је средња оцена свих критеријума (.) осам зарез четрдесет четири ↓ (5 мин 13 сек)

Љиљана: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелена)

трећа група ↑ Јаков је на прва три критеријума остварио оцену (.) десет ↑ ·xxx дакле специфичност теме (ум) тема је релевантна за (.) поље енглеског језика струке ↑ тематски садржај такође усклађен са визуелним приказом ↑ у потпуности одговарајући ↑ и структура и логички след излагања (.) (ум) ученик следи јасну и структурисану организацију своје презентације (ум) уводи тему ↑ најављује чланове свог тима (.) што се тиче јасноће излагања (ум) студент говори довољно гласно и (ум) има одговарајућу интонацију и ритам (.) али не у потпуности (ум) ↑ па сам овде дала оцену девет ↓ користи вокабулар који (ум) у потпуности одговара изабраној теми (.) а (ум) која је одговарајућа (ум) то смо већ рекли (.) тако да (ум) оцена десет за вокабулар ↑ флуентност ↑ овај критеријум оцењујем деветком јер (ум) постоје блага (ум) благи напор и повремено оклевање па због тога оцена девет ↑ седми критеријум регистар (ум) студент је ускладио регистар са темом (ум) специфичном темом на језику струке тако да (.) по овом критеријуму оцена (.) десет ↑ осми критеријум остваривање контакта погледом са публиком (ум) (.) студент у великој мери остварује контакт погледом са публиком (ум) али не и у потпуности ↑ па сам ту дала оцену девет ↑ и последњи критеријум (.) ентузијазам (ум) пардон изражајност презентовања (ум) на овом критеријуму остварује осмицу ↑ јер (.) није увек убедљив (.) ентузијазам < постоји > али не у довољној мери ↓ оцена (ум) целокупна оцена (0.3) за све је (ум) би била деветка јер је средња оцена за све критеријуме xxx девет зарез четрдесет четири ↓ други студент Ненад (ум) дакле специфичност теме (.) он је изабрао релевантну тему за страни језик струке ↑ (ум) тематски садржај је усклађен са визуелним приказом ↑ и (.) тај визуелни садржај НЕ оптерећује публику и лако се прати (.) такође он прати структуру и логички след излагања (.) xxx користи устаљене језичке фразе ↑ приликом најаве теме ↑ (ум) (.) јасно су разграничени увод разрада и закључак (ум) тако да на сва три критеријума је оцена десет ↓ што се тиче јасноће излагања ↑ (ум) брзина интонација и (.) ритам није (ум) није у потпуности одговарајући ↑ тако да ја (.) студенту дајем на (.) овом критеријуму петицу ↑ ·xxx вокабулар (.) он користи вокабулар који одговара теми на страном језику струке ↑ и (.) ја му дајем оцену осам на овом критеријуму ↑ флуентност (ум) ученик (.) студент не излаже довољно < течно > приметан је напор и оклевање и (.) и ја га оцењујем петицом ↓

xxx седми критеријум одговарајући регистар ↑ регистар је у складу са темом језика струке и (.) ја му дајем осмицу на овом критеријуму ↑ осми критеријум (ум) контакт са публиком студент остварује (ум) делимично ↓ и у одређеним тренуцима тако да (.) се ја (ум) опредељујем за (.) петицу ↑ и (.) последњи критеријум (.) изражајност презентовања (ум) xxx дакле ученик < делимично > излаже ефективно ·xxx без ентузијазма нема уверљивости тако да би то била петица ↓ xxx свеобухватна оцена за Ненада би била седмица (.) дакле седам тридесет три (ум) што је у ствари седам ↓ и (.) последњи члан ове групе је (.) Јелица ↓ ·xxx она је такође остварила оцену десет на прва два критеријума ↑ на специфичност теме и (.) усклађеност садржаја и визуелног приказа ↑ (0.3) међутим што се тиче структуре и логичког следа излагања (ум) (.) најаве теме ↑ најаве садржине која следи ↑ то је (ум) само делимично (ум) успешно (.) ОДРАЂЕНО (.) тако да се одлучујем за шестицу на овом критеријуму ↑ што се јасноће излагања тиче ↑ (ум) нити говори одговарајућом брзином (.) нити интонацијом нити ритмом (.) тако да сам дала оцену < три > вокабулар (ум) студенткиња користи вокабулар који (ум) одговара енглеском језику струке ↑ тако да (.) се ја одлучујем за (ум) оцену девет (.) флуентност (ум) приметан је напор и оклевање (ум) НЕМА течности ↑ тако да се одлучујем за шестицу xxx регистар (ум) она користи одговарајући регистар и (.) ја се опредељујем за (.) осмицу ↑ xxx осми критеријум ·xxx остваривање контакта погледом са (.) публиком (ум) она остварује контакт с публиком < делимично > и у одређеним тренуцима када не чита ↑ тако да се одлучујем за (.) шестицу ↑ и последњи критеријум xxx изражајност презентовања ↑ то је јако (.) јако (.0.3) слабо остварила у овој презентацији (ум) тако да сам овде оценила тројком њен ентузијазам и (ум) ефективност ↓ средња оцена за Јелицу је (.) шест зарез седамдесет осам (ум) што износи седам ↓ (7 мин 12 сек)

Љиљана: Презентација 4 (Момир и Бошко)

у овој презентацији оцењујемо (.) прво Момира (ум) његово излагање ↑ и (.) у оквиру прва два критеријума Момир је оцењен највишом оценом xxx десет ↑ дакле специфичност теме у складу са енглеским језиком струке и (ум) (.) усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа одговара у < у потпуности > (ум) што се тиче структуре и логичког следа излагања (.) он (0.3) делимично користи устаљене изразе да > најави тему остале чланове тима садржину која следи < тако да се одлучујем за (.) оцену осам ↑ јасноћа излагања четврти критеријум (ум) (0.3) дакле студент не говори довољно гласно ↑ нема одговарајућу интонацију и ритам ↑ овде је (ум) оцена један ↓ ·xxx вокабулар (.) он користи вокабулар који одговара теми (ум) специфичној теми и одлучујем се за (.) оцену осам ↑ флуентност ↑ ученик НЕ УСПЕВА да излаже течно (.) без напора и оклевања (ум) приметан је напор и то у ВИСОКОМ степену (.) и због тога је овде оцена један ↓ xxx (.) коришћење одговарајућег регистра ↑ он делимично користи регистар који је у складу са темом на језику струке ↑ за оцену пет ↑ и последња два критеријума (ум) студент НЕ остварује контакт с публиком (ум) јер (.) чита (.) све време и (.) самим тим нема ни изражајност ни ентузијазам ↓ (ум) свеобухватна оцена је (.) пет ↓ у случају Бошка ↑ (ум) тема је релевантна за поље језика струке ↑ десет ↑ други критеријум (.) визуелни садржај је у потпуности усклађен са темом (.) оцена десет ↑ трећи критеријум (.) структура и логички след излагања (.) ДЕЛИМИЧНО је остварен ↑ xxx дакле (ум) он следи јасну структуру и организацију ↑ али не користи устаљене језичке фразе да најави тему у потпуности (.) већ само делимично тако да се ја одлучујем за (.) оцену седам ↑ четврти критеријум ↑ студент говори довољно гласно ↑ одговарајућом брзином ↑ интонацијом и ритмом АЛИ делимично ↓ и ја се одлучујем за шестицу ↑ вокабулар (.) студент заиста користи вокабулар који одговара специфичној теми (.) највиша оцена десет ↑ xxx што се флуентности тиче ↑ и ту је реч о (.) делимичном излагању (ум) < приметан је напор приметно је оклевање > тако да ће то бити шестица ↑ седми критеријум (.) студент (ум) користи одговарајући регистар и (.) то би била десетка ↑ осми критеријум ·xxx дакле студент (.) у ВРЛО МАЛОЈ мери остварује контакт са публиком како би проверио ефекте свог излагања ↑ оцена три ↑ и (.) изражајност презентовања ↑ слично претходном што (ум) може бити последица претходног критеријума (.) студент у ВРЛО малој мери излаже убедљиво ↑ са ентузијазмом ↑ (ум) не користи одговарајућу мимику и гестикулацију тако да се ја (ум) ја одлучујем за (.) за оцену три ↓ свеобухватна оцена би (.) била седам у Бошковом случају (5 мин 2 сек)

Љиљана: Презентација 5 (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

последња група ↑ Соња је на прва три критеријума (.) дакле на (ум) специфичност теме ↑ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа ↑ и структуру логичког следа и излагања ↑ xxx остварила највишу оцену ↑ оцену десет јер (.) је < у потпуности > задовољила ове критеријуме (ум) у (.) свом излагању ↓ јасноћа излагања ↑ (ум) студенткиња само делимично говори одговарајућом < брзином интонацијом и ритмом > (ум) тако да се (.) (ум) одлучујем за седмицу ↑ пети критеријум (.) она користи вокабулар који одговара специфичној теми на енглеском језику струке ↑ тако да ће то бити највиша оцена десет ↑ шести критеријум флуентност ↑ (ум) студенткиња излаже < делимично течно > xxx приметан је напор и оклевање ↑ тако да се одлучујем за (.) шестицу ↓ (ум) коришћење одговарајућег регистра (.) Соња у потпуности користи одговарајући регистар ↑ оцена десет ↑ xxx осми критеријум (.) она делимично остварује контакт с публиком ↑ у неким тренуцима да у неким не (ум) тако да (.) ја се одлучујем за шестицу ↑ и (.) последњи критеријум изражајност презентовања ↑ Соња делимично излаже са ентузијазмом (.) тако да се одлучујем за оцену шест ↓ (ум) свеобухватна оцена би била осмица у Соњином случају ↓ друга студенткиња Јуца (.) прва два критеријума десет ↑ дакле изабрана тема је у потпуности релевантна за поље страног језика струке ↑ (.) и тематски садржај у потпуности одговара визуелном приказу ↓ (ум) на трећем критеријуму она не користи устаљене језичке фразе да (.) > најави чланове свога тима да најави тему < оцена три

(ум) јасноћа излагања ↑ она не говори довољно гласно и одговарајућом интонацијом и ритмом тако да је то (.) < петица > xxx вокабулар ↑ делимично користи вокабулар који одговара теми тако да је то (.) шестица ↓ флуентност ↑ она делимично течно излаже (.) приметан је напор и (.) оклевање (.) шест ↑ седми критеријум (ум) реч је о коришћењу (.) делимично одговарајућег регистра и (.) поново оцена шест ↑ и последња два критеријума (.) остваривање контакта са (.) публиком и изражајност презентовања (.) оцена један ↓ Јуца нити гледа у публику да провери ефекте свог излагања (.) а такође нема ни мимику ни одговарајућу гестикулацију ↓ укупна оцена пет зарез тридесет три (.) односно пет ↓ Мила на прва два критеријума остварује десетку (ум) јер то је тема иста као и код осталих чланова групе (ум) дакле у потпуности одговарајућа и тема и визуелни приказ ↑ структура и логички след излагања (.) опет реч је о делимично испуњеном критеријуму (.) и одлучујем се за оцену пет ↓ ·xxx јасноћа излагања (ум) најнижа оцена ↑ вокабулар (ум) она користи вокабулар који само делимично одговара теми на језику струке (.) оцена пет ↑ флуентности нема ↑ један ↑ xxx (ум) седми критеријум (.) Мила делимично користи одговарајући регистар у складу са темом (ум) и овде оцена пет (.) осми и девети критеријум оцењујем НАЈНИЖОМ оценом јер (.) је реч о < читању > тако да није остварила НИКАКАВ контакт с публиком (ум) и (.) нема никакав ентузијазам ни гестикулацију ↓ xxx тако да је свеобухватна оцена четири зарез тридесет и три ↑ то значи у ствари (.) пет ↓ (ум) код Јасне прва три критеријума су оцењена највишом оценом ↑ (ум) дакле реч је о (.) релевантној теми за поље страног језика струке ↑ визуелном приказу презентације и (.) о (.) структури и логичком следу излагања ↓ четврти критеријум (.) студенткиња говори довољно гласно (ум) међутим > брзина интонација и ритам < нису у потпуности задовољавајући и (.) ту се одлучујем за (0.3) оцену осам ↓ (ум) вокабулар пети критеријум ↑ делимично одговара специфичној теми на језику струке и (.) ја се одлучујем за осам ↑ (ум) флуентност (.) Јасна делимично излаже флуентно ↑ приметан је напор и оклевање тако да се одлучујем за шестицу ↑ ·xxx седми критеријум регистар ↑ студенткиња користи одговарајући регистар у складу са темом језика струке и (.) ја се одлучујем за (.) осмицу ↓ осми критеријум остваривање контакта с публиком ↑ студенткиња повремено остварује контакт с публиком пошто < чита > тако да се одлучујем за (.) оцену три ↑ што наравно повлачи и изражајност презентовања (.) јер (.) < се то само у малој мери > може приметити (ум) тако да (.) и за овај критеријум оцена је (.) три ↓ свеукупна оцена седам тридесет три (.) а то је заправо седам ↓ (7 мин 14 сек)

Олга: Презентација 1 (Новак и Павле)

први студент кога сада оцењујем јесте Новак (ум) овако ↑ први критеријум јесте специфичност теме ↑ Новак ЈЕСТЕ изабрао тему релевантну за специфично поље енглеског језика струке (.) дакле *business english* (ум) тако да је ту оцена десет ↓ други критеријум се односи на усклађеност садржаја и (.) визуелног приказа ↑ Новак је ту ТАКОЂЕ ускладио своје излагање са садржајем који се (.) приказује ↑ ·xxx приказани материјал такође не оптерећује публику ↑ одлично је организован у смислу (0.3) крупних слова (.) (ум) фотографије слике које прате излагање (ум) тако да (.) лако се прати (.) и овде оцена десет (.) што се тиче следећег критеријума (.) структура и логички след презентације (ум) Новак јесте онај који најављује тему ↑ он води презентацију (ум) која има ЈАСНУ структуру и организацију (ум) он поштује редослед излагања (.) прво се представи ↑ па представи свог колегу ↑ он користи те устаљене фразе (ум) језичке фразе да најави све оно о чему ће причати ↑ (ум) на крају се и захваљује на пажњи ↑ позива публику да постави питање ↑ тако да је и овде оцена десет (.) xxx четврти критеријум јасноћа излагања ↑ (ум) Новак говори довољно гласно и (.) довољно јасно (.) оцена десет ↓ xxx вокабулар који Новак користи што је пети критеријум ↑ одговара теми на страном језику струке ↑ опет оцена десет ↑ шести критеријум флуентност (.) Новак излаже течно (.) баш течно без напора и оклевања (ум) такође оцена десет ↓ седми критеријум регистар ↑ ово је критеријум (.) на који Новак добија нешто нижу оцену (.) то је оцена осам ↑ (ум) зато што (.) уме да буде прилично неформалан у свом излагању ↓ осми критеријум остваривање контакта с публиком (.) Новак СВЕ време остварује контакт са публиком (ум) контакт погледом (.) проверава ефекте свог излагања (.) тако да и овде оцена десет ↓ ·xxx и изражајност презентовања ↑ његова мимика његова гестикулација јесте < апсолутно > одговарајућа (.) оцена десет (ум) тако да свеукупно Новак добија осам десетки и (.) једну осмицу ↑ и када се то сабере оцена десет на крају ↓ следећи ученик је Павле ↑ што се тиче теме ↑ Павле као и Новак изабрао је тему релевантну за поље језика струке ↑ оцена десет ↓ критеријум два исто као и код Новака (ум) његова презентација је усклађена апсолутно са оним што он говори ↑ (ум) приказани материјал визуелно не оптерећује публику ↑ ИЗУЗЕТНО се лако прати (.) тако да и овде оцена десет xxx број три структура и логички след излагања ↑ он и Новак су изабрали систем у коме се међусобно смењују (.) и то доста добро изгледа све у свему ↑ тако да он (0.3) користи изразе које треба да користи (ум) када се пребацију са једног на другог (ум) позива публику да постави питања ↑ тако да и ту оцена десет ↓ xxx јасноћа излагања ↑ он говори ДОВОЉНО јасно ДОВОЉНО гласно ↑ интонација и ритам су одлични (.) оцена десет ↑ студент користи вокабулар који у потпуности одговара теми на страном језику струке ↑ тако да је то десетка студент < јесте флуентан > он излаже течно без икаквог оклевања ↑ оцена десет ↑ што се тиче одговарајућег регистра (.) слично као код Новака ↑ уме да буде неформалан али (.) нешто мање од Новака па је ту (ум) оцена девет ↑ (ум) Павле остварује контакт погледом са публиком ↑ проверава ефекат свог излагања (.) < можда нешто > у мањој мери и ту је оцена девет (.) али зато његова изражајност презентовања јесте одлична (.) ум то је девети критеријум (.) све време користи гестикулацију ефективно ↑ излаже јасно убедљиво са ентузијазмом ↑ тако да (ум) овде оцена десет ↓ (ум) све укупно Павле има седам десетки и две деветке и то је десет зарез седамдесет осам (ум) коначно десет ↓ (5 мин 59 сек)

Олга: Презентација 2 (Душан, Васо и Лука)

први студент у овој групи је (.) Душан што се тиче првог критеријума Душан јесте одабрао тему релевантну за поље језика струке и (.) његова оцена је десет ↑ други критеријум усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа (ум) презентација је одлично структурисана (ум) оно што он излаже видимо и на слајду ↑ приказани материјал не оптерећује публику визуелно ↑ веома лако се прати тако да и ту оцена десет ·xxx Душан је први који излаже и (.) он ЈАСНО веома јасно излаже и користи устаљене језичке фразе да најави о чему ће презентација бити ↑ (ум) лако се пребацује на колегу који (.) после њега излаже ↑ најављује тему како треба ↑ најваљује свог колегу ↑ он се (.) захваљује на пажњи и позива публику да постави питања ↓ тако да (.) и ту оцена десет xxx четврти критеријум се односи на јасноћу излагања ↑ душан говори довољно гласно (.) говори одговарајућом брзином (.) има ДОБРУ интонацију и < ритам > мада ту уме да буде помало стегнут (ум) али се СВЕ јасно разуме па и ту оцена десет ↓ вокабулар дефинитивно оцена десет (.) он користи вокабулар који одговара теми на језику струке ↑ ·xxx флуентан је ↑ он излаже течно (.) не оклева не замуцкује (.) оцена десет и на отп критеријуму ↑ његов регистар ЈЕСТЕ добар (.) он је апсолутно формалан у складу са презентацијом (.) и ту имамо оцену десет ↑ критеријум осам (.) он остварује контакт погледом са публиком и све време проверава како публика реагује (.) (ум) оцена десет и на овом критеријуму ↑ е што се тиче критеријума број девет изражајност презентовања (.) ту Душан добија нешто нижу оцену (.) иако он излаже ефективно (ум) није (.) није претерано убедљив ↑ делује као да је помало стегнут и да му је непријатно и због тога на овом критеријуму само оцена осам ↓ Душан је добио осам десетки и једну осмицу и (0.3) то је на крају десет ↓ Васо (.) први критеријум исто као и код његовог колеге ↑ тема је релевантна за пословни енглески (.) тако да ту добија десет ↑ < следећи критеријум > усклађеност теме и визуелног садржаја у потпуности одговара (ум) оцена десет ↑ што се тиче структуре презентације (ум) < његов део > је апсолутно структурисан (.) он је други по реду али (.) он се захваљује колеги пре њега ↑ представља и (.) користи устаљене изразе као што су *next please* када покушава да промени слајдове ↑ пардон кад каже колеги да промени слајдове (ум) затим користи све оне фразе да најави тему која следи (.) оно о чему ће даље причати (.) (ум) за овај критеријум десет јесте десет ↑ четврти критеријум ↑ студент говори довољно гласно (.) али што се тиче брзине он мало замуцкује (ум) као да преводи сам себи у глави шта хоће да каже ↑ тако да ту мало код интонације и ритма имамо проблема али не толико (.) тако да оцена коју добија јесте девет ↑ затим вокабулар (.) оцена коју сам му дала јесте десет (ум) ученик (.) односно студент Васо користи вокабулар који одговара специфичној теми на пословном енглеском xxx а кад је у питању флуентност ↑ ту добија нешто нижи број бодова (ум) он излаже (.) он помало оклева док саопштава оно што (.) треба да презентује ↑ тако да изгледа да му је то напорно иако се заиста труди ↑ затим број седам (.) коришћење одговарајућег регистра ↑ Васо је формалан (.) (ум) озбиљно излаже своју тему тако да (.) ту је оцена десет ·xxx следећи је остваривање контакта погледом са публиком и (.) ту сам му дала десет зато што (.) он све време гледа у публику ↑ или показује слајдове и проверава ефекат свог излагања и (.) значи критеријум број осам дајем десетку (.) изражајност презентовања (.) е ту сам му дала < седмицу зато што > НИЈЕ толико ефективан у свом излагању (ум) није неки претерани ентузијазам у питању (ум) мимика јесте одговарајућа али (.) је помало његов став стегнут и због тога јесте оцена седам ↓ и коначна оцена је девет зарез једанаест xxx што је девет ↓ и за Луку (.) можемо рећи да је као и његове колеге (ум) испунио прва два критеријума (.) и то у (.) потпуности (ум) дакле оцена десет ↑ и тема је релевантна за пословни енглески ↑ материјал на слајдовима се лако прати (ум) тако да све у свему ВРЛО успешно xxx (.) трећи критеријум ↑ структура и логички след излагања (.) његов део је јасно структурисан ↑ затим он најављује шта ће следеће причати (.) ум прво *next* па онда на крају *now to conclude* користи све фразе (0.3) тако да и ту је оцена десет ↓ е сад (.) што се тиче јасноће излагања ↑ ту добија нешто нижу оцену (ум) он ГОВОРИ довољно гласно али (.) брзина није прилагођена (.) тако да је ово оцена осам ↑ ·xxx вокабулар јесте конкретан ↓ вокабулар одговара теми на пословном енглеском језику (.) оцена десет ↓ < флуентност није > његова јача страна (ум) да кажем понекад говори течно (.) али има застајкивања (.) има напора ту (.) некад и заборави шта ће да каже ↑ тако да ту је оцена седам ↓ коришћење одговарајућег регистра (ум) за разлику од прве двојице колега ↑ много је неформалнији стил (.) тако да за њега оцена осам по овом критеријуму xxx и по осмом критеријуму оцена осам ↓ (ум) девети критеријум (.) изражајност и ефективност презентовања xxx није на највишем нивоу ↓ (ум) коначна оцена девет ↓ (7 мин 17 сек)

Олга: Презентација 3 (Јаков, Ненад и Јелица)

стигли смо до треће презентације ↑ коју излажу Јаков (.) Ненад и (.) Јелица ↑ (ум) први критеријум се односи на специфичност одабране теме и (.) можемо рећи да су сва три студента одабрала тему (.) која У ПОТПУНОСТИ одговара пословном енглеском и (.) оцена је десет за све троје ↑ xxx када посматрамо други критеријум (ум) овде < нешто нижа > оцена јер (ум) тематика ЈЕСТЕ усклађена са темом коју излажу али (0.3) слајдови су претрпани информацијама (ум) статистиком па је зато оцена МАЈНО нижа за овај критеријум за све студенте у овој групи ↑ даље (ум) што се тиче трећег критеријума (ум) структура и логички след излагања ↑ Јаков врло успешно најављује тему ↑ чланове свога тима ↑ посебно бих издвојила преглед целог излагања (ум) дакле на почетку објашњава све о чему ће бити говора и (.) тако стичемо увид у *main points* и овде оцена десет ↑ четврти критеријум јасноћа излагања ↑ Јаков говори довољно гласно одговарајућом интонацијом и ритмом ↑ десет ↑ ·xxx вокабулар који користи (ум) одговара у потпуности специфичној теми о којој < говори > тако да и овде оцена десет ↑ (ум) флуентан је ↑ говори без напора и оклевања (.) оцена десет ↑ следећи је регистар ↑ он је у складу са темом излагања

(.) довољно формалан и (.) ту оцена десет ↑ затим остваривање контакта са публиком ↑ и овде оцена десет ↑ Јаков успоставља одличан *eye contact* (.) проверава разумевање код публике и њихово интересовање xxx и девети критеријум (.) НЕШТО нижа оцена јер (ум) он би могао да буде мало убедљивији (.) прилично је стегнут (ум) али све у свему коначна оцена девет за Јакова ↑ Ненад добија десет на први критеријум (.) а девет на други као и његове колеге (ум) што се тиче трећег критеријума (.) структура и логички след излагања ↑ Ненад је други по реду користи устаљене фразе да најави оно о чему ће говорити (.) да најави колегиницу (ум) али ипак оцена девет ↓ јасноћа излагања ↑ говори гласно али опет прави паузе ↑ ритам се мења ↑ он такође и < чита > и овде нижа оцена седам ↓ xxx Ненад користи вокабулар који је одговарајући за тему на пословном енглеском тако да (.) овде је десет ↑ Ненад није баш флуентан (ум) има оклевања и застајкивања и (.) због тога оцена седам ↑ што се тиче регистра ↑ он одговара теми коју излаже али (.) уме да буде и неформалнији (ум) него што би требало у овој ситуацији (.) па овде (0.3) оцена девет ↓ Ненад (ум) доста чита са папира (.) и са слајдова (ум) али опет (.) повремено погледа и у публику (ум) па је овде ипак нешто нижа оцена (.) осам и Ненад добија седам на убедљивост и изражајност презентовања ↑ (ум) јер његово излагање НИЈЕ У ПОТПУНОСТИ ефективно па је овде оцена седам ↓ али када сагледамо СВЕ критеријуме (0.3) оцена је осам ↓ и (.) последња је колегиница Јелица (.) прва два критеријума ↑ као и код њених колега (.) десет и девет (ум) слично као код Ненада (ум) дакле њено излагање ИМА одређену структуру ↑ она користи устаљене фразе (.) поштује редослед излагања али (ум) не у толикој мери па овде оцена девет ↓ xxx јасноћа излагања ↑ оцена четири (.) она говори гласно али (.) њена брзина ↑ некад говори преспоро (.) онда говори пребрзо и то утиче на разумевање (ум) које је лоше ↓ пети критеријум вокабулар ↑ овде Јелица добија десет (.) њен вокабулар је у потпуности у складу са оним што говори (ум) користи адекватне речи да објасни тему (.) међутим флуентност ↑ (ум) она није флуентна (.) јер УОПШТЕ не прави паузе у говору (.) доста чита и то отежава и разумевање тако да (.) овде је оцена четири ↓ она користи одговарајући регистар ↑ она јесте формална (.) али има случајева када преврне очима и због тога је овде девет ↑ осми критеријум (.) овде добија оцену четири (ум) она ем чита ↑ ем не гледа у публику ↑ и уопште не проверава да ли је публика прати ·xxx и изражајност презентовања ↑ овде је оцена најнижа ↑ оцена три јер она није ни изражајна ↑ ни убедљива ↑ не показује никакав ентузијазам ↑ њена коначна оцена је ипак седам због осталих карактеристика које и нису биле лоше ↓ (6 мин 52 сек)

Олга: Презентација 4 (Момир и Бошко)

Момир је одабрао тему која одговара теми на пословном енглеском ↑ они говоре о пословној компанији и (.) овде је оцена десет ↓ усклађеност садржаја и визуелног приказивања (ум) није баш одговарајућа (ум) текст се лако прати али (.) има ту неких слика и неких садржаја који су неусклађени и (.) зато је оцена < шест > на овом критеријуму xxx структура и логички след излагања (ум) МОМИР (.) нема баш јасно стурктурисану презентацију (.) овде оцена осам ↓ он завршава са својим делом и (.) то је то ↓ xxx јасноћа излагања оцена три ↑ јер < не говори > довољно гласно ↑ говори једнолично ↓ вокабулар одговара теми (ум) кад покушаш да га раумеш (ум) он говори све што је у складу с темом ↓ и због тога је оцена десет ↑ флуентност ↓ ово је ·xxx најнижа оцена један ↓ он све време чита (.) (ум) Момир користи одговарајући регистар < мада > не у потпуности оцена девет ↑ xxx осми девети критеријум (ум) овде је он најслабији јер (.) не прави контакт погледом са публиком (.) не проверава ефекте свог излагања ↑ изражајност уопште не постоји (ум) не користи ни мимику ни гестикулацију јер (.) све време чита и (.) по ова два критеријума Момир добија оцену један ↑ на жалост (.) Момирово излагање је неуспешно и он добија оцену пет ↓ Бошко (.) као и Момир добија оцену десет на специфичност теме која у потпуности одговара теми ↑ други критеријум је слабији (.) визуелни приказ није баш одговарајући у односу на оно што Бошко излаже и овде је оцена шест (.) из истог разлога као и (.) Момир ↓ е трећи критеријум ↑ структура и логички след излагања (.) студент је ускладио своје излагање према одговарајућој структури (ум) он користи језичке фразе да најави оно о чему ће говорити ↑ тако да овде добија оцену десет ↑ (ум) јасноћа излагања ↑ студент не говори довољно гласно 8.) говори монотонно и једнолично и овде средња оцена пет ·xxx вокабулар (.) у потпуности одговара теми коју излаже и овде је оцена десет ↓ шести критеријум флуентност ↑ Бошкова флуентност није у потпуности задовољавајућа (ум) он чита ↑ доста чита (.) повремено се осврне на слајдове али (.) се осећа изврстан напор (.) више у ствари нека (0.3) усиљеност и због тога добија оцену пет ↑ регистар је сасвим одговарајући (ум) оцена десет ↑ а последња два критеријума су оцењена нешто слајјом оценом (.) петицом јер Бошко само на махове остварује контакт погледом (.) са публиком ↑ што је повезано и са изражајноћу ↓ xxx он чита и не користи гестикулацију (.) само повремено подигне поглед са папира и не показује претерану убедљивост (.) све у свему просечана оцена седам зарез седамдесет седам ↑ али то је (.) осам ↓ (4 мин 39 сек)

Олга: Презентација (Соња, Јуца, Мила и Јасна)

·xxx прва студенткиња Соња (.) у потпуности је испунила први критеријум (ум) који се односи на (.) специфичност теме ↑ дакле тема је потпуно у складу са пољем страног језика струке ↑ она излаже о компанији (ум) о програму и пословању компаније *Swisslion* (.) оцена десет ↓ усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа ↑ оцена десет ↓ тема је илустративно приказана кроз слајдове ↑ визуелни материјал не оптерећује публику ↓ трећи критеријум је везан за (.) структуру и логички след излагања (ум) Соња је имала одлично структурирано излагање (ум) она је прва и у том делу она ЗАИСТА уводи публику у презентацију ↑ користи устаљене језичке фразе да најави и тему и чланове тима ↑ она је (ум) и вођа читавог тима тако да (.) оцена десет ↓ јасноћа и логички

след излагања ↑ (ум) Соња говори гласно и у првом делу излагања она има и добар ритам (ум) и (.) интонацију али је касније читала (.) па због тога оцена осам ↓ (ум) следећи је вокабулар који (.) у ПОТПУНОСТИ одговара изабраној тематици (ум) дакле (.) оцена десет ↑ флуентност xxx није баш на одговарајућем нивоу (.) могла је мало боље да се припреми како би излагање било без оклевања и напора (0.3) тако да је овде оцена седам ↓ регистар је одговарајући за страни језик струке (.) она је мало неформалнија (.) (ум) опуштенија < мада > то понекад и не мора бити лоше али (.) овде је оцена девет ↓ xxx следећа два критеријума су некако повезана (.) и ту сам дала шестице јер (.) Соња остварује контакт с публиком (.) на почетку када најављује чланове тима и тему (.) али она у другом делу као да је изгубила ентузијазам и није убедљива ↑ тако да укупн оцена осам за Соњу ↓ Јуца као и Соња на прва два критеријума добија оцену десет ↑ (ум) јер је у потпуности испунила оба критеријума ↓ али што се тиче структуре и логичког следа излагања ↑ (ум) овде значајно нижа оцена јер се из њеног излагања и (ум) не разазнаје тачна структура и след онага о чему говори ↑ ·xxx јасноћа њеног излагања је на веома ниском нивоу (.) она не говори ни одвољно гласно ↑ нема ни одговарајући ритам ни интонацију (.) оцена два ↑ (ум) вокабуар ↑ оцена десет ↑ она је усклађена у потпуности са темом на пословном енглеском ↓ флуентност xxx оцена два ↓ Јуца не излаже течно (.) она чита (.) али је и читање (ум) уз неко застајкивање (.) на махове и неразговорно ↓ регистар је усклађен са темом коју излаже (.) оцена девет ↑ остваривање контакта погледом са публиком и изражајност излагања ↑ на веома ниском нивоу (ум) без гледања у публику (.) нема мимике (.) нема гестикулације (.) овде су најниже оцене (.) један и укупна оцена пет зарез тридесет три ↑ односно (.) оцена пет ↓ Мила (ум) слично као и Јуца (.) у прва два критеријума који одликују специфичност теме и (.) њену усклађеност са (.) са *power point* презентацијом (.) оцене су десет ↑ али структура њеног излагања нема никакав логички след ↑ без коришћења било каквих фраза које указују да она излаже (0.3) а не да само чита ↑ оцена један ↑ ·xxx јасноћа излагања (ум) врло лоша (.) у ствари она не говори ни довољно гласно (.) интонација равна (.) неприродна (.) оцена један ↓ вокабулар (ум) он на неки начин одговара (ум) заправо у потпуности одговара теми струке (.) тако да (0.3) оцена десет ↑ флуентност је (.) (ум) студенткиња не излаже течно (.) приметан је велики напор чак и када чита ↑ оцена један ↓ регистар је у потпуности одговарајући (.) оцена десет (.) последња два критеријума носе < такође > најнижу оцену један (ум) јер Мила уопште не гледа у публику (ум) нема гестикулацију ни мимику (.) не постоји ентузијазам (.) ни жеља да је неко разуме ↓ излагање је све у свему незадовољавајуће и оцена је пет ↓ (.) следећа студенткиња је Јасна (ум) код ње (.) исто као и код осталих чланова групе (.) оцена је десет за прва два критеријума ↑ ·xxx структура њеног излагања је такође на високим нивоу (.) оцена десет ↑ али јасноћа излагања (ум) нижа оцена (.) седам јер она само делимично излаже (.) она углавном < чита > па је и ритам говора неодговарајући ↓ вокабулар је одговарајући за поље страног језика струке и (.) овде је оцена десет ↑ флуентност (ум) овде сам ипак дала оцену седам јер (ум) Јасна не излаже течно и без оклевања (.) застаје (.) гледа у белешке (.) студенткиња користи одговарајући регистар у складу са специфичном темом < мада > не у потпуности и оцена је осам ↓ следећи критеријум ↑ Јасна само повремено проврава ефекте свог излагања тако што подигне поглед ка публици (.) и овде је оцена четири ↑ девети критеријум је такође оцењен оценом четири (.) јер Јасна није претерано убедљива и не труди се да (ум) (.) пренесе неки ентузијазам ↑ али је успешнија од претходне две колегинице (.) тако да (.) оцена је седам зарез двадесет два (ум) оцена седам ↓ (6 мин 48 сек)

ПРИЛОГ VI: Оцене студената добијене применом скале засноване на специфичном знању страног језика струке

K1- Специфичност теме; K2- Усклађеност тематског садржаја и визуелног приказа; K3- Структура и логички след излагања; K4- Јасноћа излагања; K5- Вокабулар; K6- Флуентност; K7- Коришћење одговарајућег регистра; K8- Остваривање контакта са публиком; K9- Изражајност презентовања.

Студент Новак	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
K1	10	10	10	10	10
K2	10	10	10	10	10
K3	10	10	10	10	10
K4	10	10	10	10	10
K5	10	10	10	10	10
K6	10	10	10	10	10
K7	9	10	10	10	8
K8	10	10	10	10	10
K9	10	10	10	10	10
Оцена	10	10	10	10	10
Средња оцена	10				
Студент Павле	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
K1	10	10	10	10	10
K2	10	10	10	10	10
K3	10	10	10	10	10
K4	10	10	10	8	10
K5	10	10	10	10	10
K6	9	9	9	8	10
K7	9	10	10	10	9
K8	10	10	8	10	9
K9	10	10	9	10	10
Оцена	10	10	10	10	10
Средња оцена	10				

Студент Душан	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
K1	10	10	10	10	10
K2	10	10	10	10	10
K3	10	10	10	10	10
K4	10	10	10	10	10
K5	10	10	10	10	10
K6	10	10	10	10	10
K7	10	10	10	10	10
K8	10	10	10	10	10
K9	10	10	10	10	8
Оцена	10	10	10	10	10
Средња оцена	10				

Студент Васо	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	10
К3	1	10	10	10	10
К4	8	10	7	6	9
К5	10	10	10	10	10
К6	8	8	7	6	6
К7	10	10	10	10	10
К8	10	10	8	10	10
К9	7	10	7	7	7
Оцена	9	10	9	9	9
Средња оцена	9				

Студент Лука	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	10
К3	10	10	6	10	10
К4	6	10	5	6	8
К5	10	8	10	10	10
К6	6	7	5	6	7
К7	10	10	10	10	8
К8	8	10	8	8	8
К9	8	10	5	6	7
Оцена	9	9	8	8	9
Средња оцена	9				

Студент Јаков	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	9
К3	10	10	10	10	10
К4	9	10	9	6	10
К5	10	10	10	10	10
К6	9	8	9	6	10
К7	10	10	10	10	10
К8	10	8	8	10	10
К9	7	9	7	7	8
Оцена	9	10	9	9	10
Средња оцена	9				

Студент Ненад	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	9
К3	10	8	7	10	9
К4	5	8	5	5	7
К5	10	10	8	8	10
К6	5	8	4	5	7
К7	10	10	8	8	9
К8	8	6	8	5	8
К9	7	7	5	5	7
Оцена	8	9	7	7	8
Средња оцена	8				

Студент Јелица	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	9
К3	5	7	4	6	9
К4	10	5	4	3	5
К5	5	10	8	9	10
К6	5	5	1	6	5
К7	4	10	8	8	5
К8	5	5	5	6	4
К9	5	5	2	3	5
Оцена	7	7	6	7	7
Средња оцена	7				

Студент Момир	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	6
К3	2	2	2	8	8
К4	2	2	2	1	3
К5	8	6	6	8	10
К6	1	1	1	1	1
К7	5	5	5	5	9
К8	1	1	1	1	1
К9	1	1	1	1	1
Оцена	5	5	5	5	5
Средња оцена	5				

Студент Бошко	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	6
К3	10	10	8	7	10
К4	7	9	6	6	5
К5	10	10	9	10	10
К6	7	10	8	6	7
К7	10	10	9	10	10
К8	6	8	5	3	5
К9	6	6	5	3	5
Оцена	8	8	8	7	8
Средња оцена	8				

Студент Соња	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	10
К3	10	10	10	10	10
К4	7	8	5	7	8
К5	10	10	7	10	10
К6	7	7	3	6	7
К7	10	10	8	10	9
К8	6	10	8	6	6
К9	6	9	2	6	6
Оцена	8	9	7	8	8
Средња оцена	8				

Студент Јуца	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
К1	10	10	10	10	10
К2	10	10	10	10	10
К3	3	3	1	3	3
К4	5	5	3	5	2
К5	10	6	3	6	10
К6	2	6	1	6	2
К7	7	6	3	6	9
К8	1	1	1	1	1
К9	1	1	1	1	1
Оцена	5	5	5	5	5
Средња оцена	5				

Студент Мила	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
-----------------	----------	------	------	--------	------

K1	10	10	10	10	10
K2	10	10	10	10	10
K3	1	1	1	5	1
K4	1	3	3	1	1
K5	10	10	3	5	10
K6	1	1	1	1	1
K7	10	10	3	5	10
K8	1	1	1	1	1
K9	1	1	1	1	1
Оцена	5	5	5	5	5
Средња оцена	5				

Студент Јасна	Василиса	Јана	Каја	Љиљана	Олга
K1	10	10	10	10	10
K2	10	10	10	10	10
K3	7	6	7	10	10
K4	7	7	5	8	7
K5	10	10	7	8	10
K6	5	6	2	6	7
K7	10	10	5	8	8
K8	3	1	3	3	4
K9	3	1	4	3	4
Оцена	7	7	6	7	8
Средња оцена	7				

ПРИЛОГ VII: Усмена евалуација процеса оцењивања

У овом прилогу приказујемо усмену евалуацију процеса оцењивања помоћу креиране скале коју су извршили наставници како би исказали сопствене утиске и закључке о поменутом процесу.

Василиса: Мислим да је скала за оцењивање усмених презентација добро оформљена. Једино примећујем да је критеријум који се односи на специфичну тему унапред одређен, у смислу да наставник одобрава тему пре него што студенти крену да припремају презентације. Према томе, на овом критеријуму ће увек имати десетке. Визуелни приказ презентације и слајдови су код ових презентација заиста били одлични, тако да је и то донело високе оцене на том критеријуму, чак и код студената који су у суштини били лоши на презентацији. Ја када оцењујем презентације, оцењујем док студенти говоре, у току њиховог излагања. Јер кад заврше презентацију, пошто то раде у тимовима, врло је тешко разграничити ко је какав био и у ком делу. Ова скала ми се допада јер омогућава оцењивање у току њихове презентације. Скала је одлична јер тачно по сегментима професор може да скрене пажњу студенту где је погрешно, шта још треба да доучи. Много је лакше извести студенте када имаш тачан списак и извештаваш према њему. Мислим, ипак, да би најобјективнија оцена била када бисмо укључили и наставника одговарајуће струке и студенте да они процене своје знање. Међутим, то би сувише дуго трајало, па је онда скала одлично средство које нам помаже да будемо објективнији.

Јана: У први мах делује да је скала *time consuming* јер сам морала више пута да се вратим на формулацију критеријума пре него што га оценим. Међутим, после два студента, тај процес је олакшан, јер већ унапред знам на које критеријуме треба да обратим пажњу док оцењујем. Након одређеног броја понављања, процес постаје све лакши и краћи, јер сам већ довољно упозната са формулацијом критеријума. Стиче се утисак и да је овакво оцењивање правичније, јер не дозвољава наставнику да поклони пажњу најизраженијем критеријуму, већ га усмерава да објективније сагледа све сегменте излагања. Не може да да предност једној презентацији или неком ученику, а да занемари остале. Мислим и да је процес транспарентнији, нарочито ако треба да дамо добар *feedback*, пошто су оцене исказане бројчано. Лако може да се објасни студентима због чега је добио лошију оцену на неком критеријуму. Ово је одличан квантификовани модел. Када студенти добију такав извештај, са бројчаним оценама, могу лако између себе да се упореде. Чак се уочава и повезаност између одређених критеријума, па се може објаснити студенту да ако унапреди један аспект, доћи ће и до побољшања оног другог.

Каја: Ја сам већ имала одређене критеријуме које оцењујем, тако да мислим да је скала са критеријумима иначе одлично решење. Међутим, ја иначе не оцењујем бројчано сваки критеријум, а сада видим да је то заправо добро решење. Помаже да се направи прецизнија разлика између постигнућа и, некако, и самог себе можеш лакше да провериш на овај начин. Можеш лакше да упоредиш и да се преиспиташ зашто си неке дао баш ту оцену. Успела сам да оценим сва излагања у току саме презентације, нарочито мало касније, док сам увежбала критеријуме. Мислим да се дужом применом чак развија и бољи осећај за распон оцена, неке разлике у нијансама излагања. Све у свему, мислим да је оцењивање на основу ове скале објективно јер све студенте оцењујемо на основу истих критеријума.

Љиљана: Скала код мене ствара утисак да сам оценила објективније јер су присутни критеријуми на које се могу позвати и објаснити зашто су студенти добили одређену оцену. У том смислу ми олакшава оцењивање. Скала је економична зато што олакшава оцењивање.

Мислим и да ствара осећај праведности код студената. Дакле, сматрам да је ова скала и корисна и потребна у високошколским установама.

Олга: Скала коју сам користила приликом оцењивања усмених презентација омогућила ми је да на економичан и ефикасан начин дођем до коначне оцене. Нарочито сматрам да је погодна за оцењивање презентације као испитног задатка. Највећи допринос ове скале представља степен објективности који се њом достиже зато што би се сваком студенту јасно, униформно и концизно изложиле добијене оцене. Садржај критеријума покрива све што је неопходно да би се оценила успешност усмене презентације. Једина замерка би била то што прва два критеријума која се односе на специфичност теме и усклађеност тематског и визуелног садржаја јесу на неки начин општи, пошто се односе на целу групу, па су и студенти који иначе имају ниске оцене на осталим критеријумима добили високе оцене на прва два, па могу утицати на подизање оцене. Иначе, скала је економична јер сам успела да оценим све критеријуме за време презентације, а затим сам формирала и коначне оцене.

Биографија аутора

Весна М. Петровић рођена је 13. 1. 1975. године у Чачку. Основне академске студије завршила је 2000. године на Филолошком факултету Универзитета у Београду, студијска група-Англистика. Мастер академске студије завршила је 2010. године на истом факултету, одбранивши мастер рад под насловом *The Task Based Learning Approach (TBL) Compared to the Presentation, Practice, Production Approach (PPP): Learning Vocabulary and Improving Speaking on the Specified Topic with the Adult Intermediate Students*, под менторством проф. др. Радмиле Поповић. Од 2013. године студент је докторских студија, модул Култура, на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Од 2005. до 2020. године радила је као предавач за енглески језик у Високој школи техничких струковних студија у Чачку. Од 2020. године ради на Факултету техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевцу у звању предавача за енглески језик. Области њеног научноистраживачког рада су: примењена лингвистика, методика наставе страних језика, докимологија, језик струке, педагогија и психологија.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Весна Петровић

Број досијеа 13076 Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације
на енглеском језику струке

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе студијских програма других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Весна Петровић

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Весна Петровић

Број досијеа 13076 Д

Студијски програм Језик, књижевност, култура

Наслов рада Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке

Ментор проф. др Ана Јовановић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

Весна Петровић

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације

на енглеском језику струке

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, _____

Весна Петровић

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.