

ПОСТИГНУЋЕ У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА И ЊЕГОВИ АЛТЕРНАТИВНИ ИНДИКАТОРИ КОД СТУДЕНАТА НЕФИЛОЛОШКИХ СТУДИЈА У СРБИЈИ

Сажетак: У овом раду испитује се пре свега постигнуће у учењу енглеског језика студената нефилолошких студија у Србији, за чију су процену као главна мера коришћени резултати које су испитаници остварили на тесту знања, као и могућност постојања разлика у постигнућу међу различитим подузorcима испитаника. Такође, циљ рада је да се испита могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа, као што су: оцене из предмета Енглески језик, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу овог језика. У истраживању је учествовало 843 испитаника, студената основних студија нефилолошких факултета у Србији. Мерни инструменти које смо користили били су анкетни упитник и тест знања енглеског језика. У истраживању смо користили квантитативне методе статистичке анализе података: дескриптивне анализе, тестове разлика и корелациону анализу. Према резултатима које су испитаници показали на тесту знања, може се закључити да поседују знање из енглеског језика које је изнад просечних вредности. Разлике у постигнућу између испитаника мушког и женског пола нису уочене, док резултати указују на разлике међу студентима који студирају на факултетима који припадају различитим научним областима. Резултати, такође, показују да се у условима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика као алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика код одабране групе испитаника могу користити првенствено самопроцена студената о сопственом нивоу знања, затим оцене које ови испитаници остварују из енглеског језика током студија, као нешто мање поуздан индикатор, и на крају, самопроцена успешности, као најмање поуздан индикатор.

Кључне речи: постигнуће у учењу енглеског језика, студенти нефилолошких студија, алтернативни индикатори постигнућа, оцене за предмет Енглески језик, самопроцена нивоа знања енглеског језика, самопроцена успешности.

1. Увод

У средишту многих теоријских разматрања и истраживања у области учења страних језика налази се трагање за одговорима на следећа питања: Како се може дефинисати постигнуће у учењу страних језика? Како се постигнуће у учењу страних језика може мерити? Наиме, теоретичари и истраживачи настоје да проникну у природу овог концепта, као и у његову повезаност са другим конструктима, као што су интелигенција, настава, стилови учења, и сл.

У области учења страних језика постигнуће одређено у најширем смислу, подразумева знање (енгл. *knowledge*) и способност (енгл. *ability*), односно учениково познавање одређеног језика и његову способност да комуницира (Јанковић, 2016: 55). Тако, Картер и Нунан (Carter and Nunan, 2001) дефинишу постигнуће као способност примене знања о страном језику у комуникативне сврхе. Слично, Ричардс и сарадници (Richards, Platt and Platt, 1992) сматрају да се постигнуће односи на степен у ком појединац може да користи одређени језик, односно колико успешно чита, пише или говори на страном језику, или у којој мери разуме тај језик.

Иако у литератури постоји сагласност да постигнуће не укључује само скуп знања о неком страном језику, већ првенствено комуникативну функцију тог језика, чини се да у пракси није могуће прецизно дефинисати овај концепт и одредити његове компоненте, већ оно у различитим контекстима има другачија одређења у зависности од тога ко су ученици, какве су њихове потребе и који су циљеви учења.

Може се рећи да је у учењу страних језика важно разумети и одредити шта је то постигнуће и које димензије подразумева, како би из таквих сазнања проистекле валидне педагошке и практичне импликације како за учење и наставу, тако и за тестирање у области учења страних језика.

Циљ овог рада је да се испита постигнуће у учењу енглеског језика студентата нефилолошких студија у Србији мерено тестом знања, да се утврди да ли постоје разлике у постигнућу од различитих подузорака и да се испита могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа.

2. Теоријска разматрања

2.1. Постигнуће у учењу страних језика

Настојећи да прецизније дефинишу постигнуће, аутори (Bachman and Palmer, 1996; Canale and Swain, 1980; Celce-Murcia, Dörnyei and Thurell, 1995; Chomsky, 1965; Del Humes, 1972) првенствено су се оријентисали ка утврђивању компетенција које процес учења страних језика укључује. Како су различити аутори истицали значај различитих способности, односно компетенција, тако се током последњих неколико деценија може уочити неколико модела постигнућа, од почетних одређења, преко модела који су предложили Канал и Свејнова (Canale and Swain, 1980), Бахмановог и Палмеровог (Bachman and Palmer, 1996) конструкта језичке способности, педагошки оријентисаног модела који предлажу Селсе-Мурсија и сарадници (Celce-Murcia et al, 1995), до Заједничког европског референтног оквира за учење, подучавање и вредновање језика (CEF, 2001).

Према почетним одређењима постигнућа у учењу страних језика (на пример, Lado, 1961; Oller, 1979), постигнуће представља дводимензионалну структуру, која укључује димензију језичког знања (познавање граматичких

правила, лексике, синтаксе, морфологије, итд.) и димензију језичких вештина (конверзацију, слушање, читање и писање).

Полазећи од структуралистичког схватања језика, Ладо (Lado, 1961) је дефинисао постигнуће као систем састављен од четири језичке вештине (читање, писање, слушање и конверзација) и низа компоненти, које се међусобно преплићу (фонеме, морфеме, фразе, клаузе и реченице). Будући да се у оквиру овог приступа језик посматрао као скуп појединачних компоненти, а не као јединствена целина, у области тестирања језика јавило се настојање да се компоненте језика тестирају и оцењују појединачно и независно једна од друге.

Олер (Oller, 1979) је предложио интегративни приступ дефинисању постигнућа у учењу језика. Наиме, овај аутор је заступао холистички приступ изучавању језика, те се залагао за истовремено изучавање и тестирање више језичких вештина и низа компоненти (на пример, фонеме, морфеме), односно онако како се оне јављају у стварној комуникацији.

Критикујући структурализам као концепт којим није могуће објаснити креативну димензију језика, као ни универзалне карактеристике свих језика, Чомски (Chomsky, 1965) је предложио идеју о језичком знању (енгл. *linguistic competence*), на основу које је настао модел постигнућа према којем успешно овладавање језиком подразумева познавање граматичких структура тог језика.

Дел Хајмс (Del Hymes, 1972), међутим, тврди да познавање језика не подразумева једноставно поседовање језичког знања, већ укључује и способност употребе тог знања. Наиме, аутор уводи појам *комуникативне компетенције* (енгл. *communicative competence*), тврдећи да познавање језика као формалног система представља само једну од димензија ове компетенције, поред социолошких и културолошких знања, која су неопходна како би се то формално знање употребило на правилан начин. Наиме, Дел Хајмс предлаже модел који подразумева постојање језичке димензије, психолингвистичке способности појединца и природе комуникације. Према овом моделу језик не представља формални систем, већ он постоји искључиво у контексту и на тај начин га је једино исправно и проучавати.

Под утицајем тврдњи Дела Хајмса, аутори (Bachman and Palmer, 1996; Canale and Swain, 1980; Celce-Murcia et al, 1995), у оквиру настојања да одреде концепт постигнућа у учењу страних језика, усмеравају своја испитивања ка дефинисању појма комуникативне компетенције.

Према Каналу и Свејновој (Canale and Swain, 1980), комуникативна компетенција представља основу језичког постигнућа. Модел ових аутора, који укључује граматичку, социокултурну и стратегијску компетенцију, представља синтезу знања и вештина потребних за комуникацију. Знања се односе на познавање граматичких правила, начина употребе језика у друштвеном контексту, и познавање начина комбиновања исказа и комуникативних функција у складу са одређеним дискурсом. С друге стране, вештине подразумевају начин на који говорник користи то знање у стварној комуникацији. Неколико година касније, Канал (Canale, 1983) је предложио нешто измењени модел који укључује четири компетенције: две које одражавају употребу језичког система (граматичку

и дискурсну компетенцију) и две које се односе на функционалну димензију комуникације (социокултурну и стратегијску компетенцију).

У оквиру дефинисања постигнућа у учењу страних језика, Бахман (Bachman, 1990) је увео термин *комуникативне језичке способности* (енгл. *communicative language ability*), која представља комбинацију језичке способности и језичке делатности реализоване у одређеном контексту. Бахман и Палмер (Bachman and Palmer, 1996) предложили су модел према којем језичка компетенција подразумева организациону компетенцију, која се односи на познавање структуре језика, и прагматичку компетенцију, која је дефинисана као употреба организационог знања у одређеном контексту. Бахман и Палмер су издвојили стратегијску компетенцију из језичке компетенције, сматрајући да говорници могу поседовати исти ниво језичке компетенције, али да не буду подједнако успешни у примени тог језичког знања. За разлику од претходних оквира, овај модел не указује само на компоненте комуникативне компетенције, већ и на сложено, међусобно деловање ових компоненти.

Селсе-Мурсија и сарадници (Celce-Murcia et al, 1995) сматрају да прецизно дефинисање постигнућа у учењу страних језика не подразумева једноставно набрајање компоненти које га чине, већ и разматрање међусобних односа тих компоненти. Стога, модел који ови аутори предлажу представља динамични, интерактивни конструкт. У средишту овог педагошки оријентисаног модела комуникативне компетенције стоји дискурсна компетенција. Поред ове, модел укључује социокултурну, језичку и акциону компетенцију. Дискурсна компетенција налази се на месту где се преостале три компетенције преплићу, тј. спајају како би обликовале дискурс, који повратно обликује ове три компетенције (Celce-Murcia et al., 1995). Све четири компетенције су обухваћене стратегијском компетенцијом која омогућује говорнику да оствари успешну комуникацију. Како је овај модел педагошки оријентисан, циљ аутора је био да се на основу прецизног дефинисања постигнућа у учењу страних језика омогуће практичне импликације за наставну праксу, а посебно за област оцењивања, састављање наставних планова и избор наставног материјала у области учења страних језика.

Заједнички европски референтни оквир за учење, подучавање и вредновање језика (CEF, 2001) намењен је прецизном описивању постигнућа у учењу језика, те се примењује како у области учења и наставе језика, тако и у области тестирања и оцењивања. Овај оквир подразумева две димензије: хоризонталну и вертикалну. Хоризонтална димензија се односи на два аспекта: језичке активности у које је говорник укључен (контекст, тема, комуникативни задатак) и комуникативне језичке компетенције које се према овом моделу, слично као у моделу који предлажу Канал и Свејнова (Canale and Swain, 1980), деле на језичку, социолингвистичку и прагматичку компетенцију. Вертикална димензија подразумева скалу референтних нивоа којима се описује знање језика.

Према овом моделу, комуникативна компетенција је дефинисана у ужем смислу, односно као језичко знање, те укључује језичку, социолингвистичку и прагматичку компетенцију. Другим речима, комуникативна компетенција

подразумева познавање и способност употребе језичких извора који служе као основа за формирање језичких порука, затим знања и вештине које омогућују употребу језика у одређеном друштвеном контексту, као и знања о правилима организовања и структурисања реченица у оквиру порука и познавање правила употребе дискурса за остварење одређених функционалних циљева у процесу комуникације.

Заједнички европски оквир предлаже скале вредновања познавања језика по нивоима за сваку од наведених компетенција, те постоје скале вредновања опште језичке способности, богатства лексике и владања вокабуларом, употребе граматике, владања фонолошким системом, владања правописом, социolingвистичке компетенције, итд. (Јанковић, 2016).

За потребе нашег истраживања фокусирали смо се искључиво на скалу вредновања опште језичке способности. Наиме, према овом оквиру постоји шест нивоа опште језичке способности (од А1 до Ц2), који су класификовани у три групе: кандидат почетник (нивои А1 и А2), напредни кандидат (нивои Б1 и Б2) и самостални кандидат (нивои Ц1 и Ц2) (ЗЕО, 2003).

2.2. Мерење академског постигнућа

Уопштено говорећи, академско постигнуће се може мерити на различите начине: тестовима које осмишљавају предметни наставници, просечном оценом ученика из свих предмета, учинком ученика на тестовима које осмишљавају школске управе како би се проценило испуњавање циљева школског наставног програма, стандардизованим тестовима чија је намена поређење учинка једне групе ученика у односу на остале ученике, и сл. (Грубор, 2012.).

Разматрајући различите врсте мерења академског постигнућа, Марш и сарадници (Marsh, Nau and Kong, 2002) тврде да мерење постигнућа треба разврстати у три категорије: 1) мерење „пуког“ знања одређеног наставног предмета, при чему се за овакве тестове ученици не могу припремити или се не припремају јер је улог мали; 2) мерење учинка које укључује овладавање предметом и утицај мотивисаности да се постигне добар учинак, што представљају заправо званични испити чији садржаји прате програме наставних предмета и који носе велике улоге, што мотивише ученике да их припремају; 3) мерење „великих улога“, у којима се резултати не заснивају само на конкретном учинку, већ и на проценама наставника о квалитету труда ученика и о томе колико марљиво раде, те су пример оваквог мерења постигнућа школске оцене.

Будући да је постигнуће у учењу енглеског језика основна димензија коју смо испитивали за потребе овог истраживања, настојали смо да постигнемо што већу објективност у процени ове варијабле, те смо приликом одабира начина њеног мерења, одлучили да се усмеримо ка мерењу пуког знања енглеског језика и мерењу великих улога. Другим речима, постигнуће испитаника смо мерили на основу њиховог учинка на тесту знања енглеског језика који смо осмислили за потребе овог истраживања, као и на основу оцена из енглеског језика које су испитаници остварили током студија. Уз оцене испитаника

у истраживање смо укључили и самопроцену нивоа знања и самопроцену успешности у учењу енглеског језика као потенцијалне алтернативне показатеље постигнућа у учењу енглеског језика.

3. Методологија истраживања

3.1. Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се испита постигнуће у учењу енглеског језика мерено тестом знања код студената нефилолошких студија у Србији, да се утврди да ли постоје разлике у постигнућу код различитих подузорака (подузорок мушких и женских испитаника, и подузорок студената факултета који припадају различитим научним областима) и да се истражи могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа, као што су: оцене из предмета Енглески језик које су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу овог језика. Смисао овог циља је да се провери које варијабле би се могле користити као алтернативне критеријумске варијабле у истраживањима у којима није могуће организовати тестирање знања.

3.2. Узорак

У квантитативном делу овог истраживања учествовала су 843 испитаника, студената основних студија нефилолошких факултета у Србији. Већина наших испитаника је женског пола (64,5%). Када су у питању националност и матерњи језик, испитаници су се углавном изјаснили као припадници српске националности (97,6%) и говорници српског као матерњег језика (98,8%). У истраживање су укључени студенти друге (47,8%), односно треће године студија (52,2%), у зависности од наставног плана и програма одређене студијске групе. Наиме, одабрани су они испитаници чији се ниво језичке компетенције процењује као Б2 (према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика), односно они студенти који су претходне школске године (на првој, односно другој години студија) имали предмет Енглески језик и који су већ имали прилику да полажу испит из овог предмета током студија. Просечна оцена коју су испитаници остварили на крају претходног семестра из предмета Енглески језик износи 8,62.

Просечан период учења овог језика код ове групе испитаника јесте 9,72 година. Када је у питању учење енглеског језика изван школе или факултета, резултати показују да чак половина испитаника није учила овај језик на овај начин (50,1%), док је 49,8% испитаника учило на курсу, а само један испитаник (0,1%) на приватним часовима. Изјашњавање испитаника о боравку у некој од земаља енглеског говорног подручја показује да чак 84,5% испитаника није боравило ни у једној од ових земаља.

За истраживање су одабрани студенти укупно 16 факултета, односно по четири факултета као представника четири научне области (друштвено-хуманистичких (N=254), медицинских (N=230), природно-математичких (N=175) и техничко-технолошких наука (N=184)), на четири универзитета у Србији (Универзитету у Београду (N=202), Универзитету у Новом Саду (N=219), Универзитету у Нишу (N=197) и Универзитету у Крагујевцу (N=225)).

3.3. Инструменти и варијабле

Мерни инструменти које смо користили у овом истраживању били су анкетни упитник и тест знања енглеског језика.

Основна намена анкетног упитника била је да се обезбеди увид у социо-демографске податке, податке о историји учења енглеског језика, као и податке о потенцијалним алтернативним индикаторима постигнућа у учењу енглеског језика (оцена из предмета Енглески језик коју су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу енглеског језика).

Варијабла која се односи на оцене из предмета Енглески језик које су студенти остварили на крају претходног семестра, представља један од два вида мерења постигнућа у овом истраживању. Главна мера постигнућа се односи на збир поена остварених на тесту знања енглеског језика, а поменута оцена представља додатну меру постигнућа. Уколико се осврнемо на типологију мерења академског постигнућа Марша и сарадника (Marsh et al., 2002), можемо рећи да овај вид мерења постигнућа представља меру великих улога, будући да оцене студената нису само резултат формалног тестирања знања, већ и процена наставника о труду који су уложили, њиховој мотивисаности за рад, сарадљивости, и сл.

Самопроцена нивоа знања енглеског језика је варијабла која представља процену испитаника о сопственом нивоу знања овог језика, према скали опште језичке способности, која укључује нивое од А1 до Ц2, према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика (CEF, 2001).

Самопроцена успешности у учењу енглеског језика представља варијаблу којом се изражава процена студената о сопственој успешности у учењу овог језика, ако се упореде са познаницима који уче овај језик у једнаким или сличним условима.

Други инструмент који смо користили за потребе овог истраживања био је тест знања енглеског језика. Овај инструмент смо користили за дијагностиковање постигнућа у учењу енглеског језика. Тест је обухватао важније граматичке и лексичке елементе који се обрађују у средњошколској настави, као и у настави енглеског језика на нивоу језичке компетенције у учењу страних језика која се процењује као Б2 (према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика), на универзитетском нивоу образовања. Задаци су формулисани у облику питања са вишеструким одговорима, а укупан број поена на овом тесту из енглеског језика је био 30.

Гледано из перспективе класификације мерења академског постигнућа Марша и сарадника (Marsh et al., 2002), ова мера постигнућа се може одредити као мера пуког знања енглеског језика, с обзиром да се састоји из теста постигнућа за који ученици не могу да се припреме или се не припремају јер је улог мали.

3.4. Поступци обраде података

У истраживању смо применили квантитативне методе статистичке обраде и анализе података, и то: дескриптивну анализу, тестове разлика и корелациону анализу. Дескриптивна статистика је коришћена за анализирање свих испитиваних варијабли, и то за испитивање средњих вредности, стандардне девијације, фреквенције, процената, испитивање нормалности дистрибуције, и сл. Тестови разлика, t-тест независних узорака и једнофакторска анализа варијансе (енгл. one-way ANOVA), коришћени су за утврђивање статистички значајних разлика између група. Будући да се у оквиру наше групе испитаника, може издвојити подузорок мушких и женских испитаника, и подузорок студената факултета друштвено-хуманистичких, медицинских, природно-математичких и техничко-технолошких наука, ове тестове смо првенствено користили за испитивање разлика између прикупљених података код поменутих група. Корелациона анализа је примењена са намером да се провери могућност постојања повезаности између постигнућа испитаника мереног тестом знања и алтернативних показатеља постигнућа.

Све статистичке анализе резултата квантитативног дела истраживања обављене су коришћењем софтверског пакета SPSS, верзија 17.0.

4. Резултати и дискусија

Први циљ рада био је да се утврди какво је постигнуће наших испитаника у учењу енглеског језика. Као што је већ поменуто, основну процену постигнућа у учењу енглеског језика у овом истраживању представљао је скор на тесту знања енглеског језика, на ком су испитаници могли да освоје највише 30 поена.

Табела 1. Дескриптивни подаци за скорове на тесту знања енглеског језика

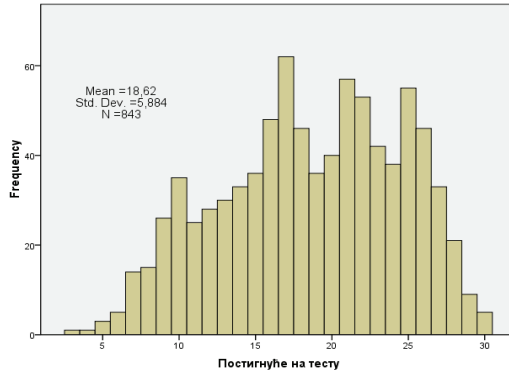
	Min-Max	Mean	Std. Dev.	Skewn.	Kurtosis	KS
Тест знања	3-30	18,62	5,884	-,239	-,830	,083**

** $p < ,01$; * $p < ,05$

Резултати дескриптивне статистике показали су (Табела 1) да је средња вредност скорa који су испитаници остварили на тесту знања $M=18,62$ ($SD=5,884$). На основу показатеља расподеле вредности (skewness $-,239$; kurtosis $-,830$; $KS=,083$; $p < ,01$) и графичког приказа фреквенције за варијаблу постигнућа (Графикон 1),

може се уочити да се скорови на тесту знања енглеског језика дистрибуирају по приближно нормалној расподели, при чему дистрибуција показује благу позитивну закривљеност према вишим вредностима. На основу резултата може се закључити да су испитаници показали знање изнад просечних вредности на тесту знања.

Графикон 1. Дистрибуција скорова на тесту знања енглеског језика



Други циљ рада био је да се утврди да ли постоји разлика у постигнућу у учењу енглеског језика између различитих подузорака испитаника. Како бисмо испитали да ли постоји разлика између испитаника мушког и женског пола, применили смо тест независних узорака *t*-тест. Резултати су показали да није било разлике у постигнућу у учењу енглеског језика између ове две групе испитаника ($t(841)=1,665$; $p=,096$; $\eta^2=0,003$).

Да бисмо утврдили да ли постоје значајне разлике у постигнућу у учењу енглеског језика међу студентима факултета различитих научних области, спровели смо једнофакторску анализу варијансе (ANOVA). Резултати су показали да су идентификоване разлике у постигнућу код студената различитих образовних области ($F(3,839)=11,558$; $p=,000$; $\eta^2=0,04$), али да је ефекат утицаја мали (Табела 2).

Табела 2. Дескриптивни подаци за скорове на тесту знања према образовним пољима

Научна област	N	Mean	Std. Dev.	Std. Error	95% Confidence Interval		Min.	Max.
					Lower Bound	Upper Bound		
Друштвено-хуманистичка област	254	18,32	5,761	,361	17,61	19,03	5	29
Природно-математичка област	175	16,99	5,633	,426	16,15	17,83	3	29
Техничко-технолошка област	184	18,45	5,823	,429	17,60	19,29	4	30
Медицинска област	230	20,32	5,863	,387	19,56	21,08	5	30
Укупно	843	18,62	5,884	,203	18,22	19,01	3	30

Како бисмо остварили детаљнији увид у поменуте разлике, спровели смо *Tukey's b, post hoc* тест (Табела 3). Резултати су указали на то да су највише поена на тесту знања енглеског језика забележили студенти факултета медицин-

ских наука ($M=20,32$), нешто ниже студенти техничко-технолошких ($M=18,45$) и друштвено-хуманистичких факултета ($M=18,32$), а најниже студенти природно-математичких наука ($M=16,99$).

Табела 3. Разлике у поенима на тесту према образовним областима

Научна област	Постигнуће		
	1	2	3
Природно-математичка	16,99		
Друштвено-хуманистичка		18,32	
Техничко-технолошка		18,45	
Медицинска			20,32

Трећи циљ рада био је да се истражи могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа, као што су: оцене из предмета Енглески језик које су испитаници остварили на крају претходног семестра, самопроцена нивоа знања енглеског језика и самопроцена успешности у учењу овог језика.

Прва варијабла коју смо испитивали као потенцијални антернативни показатељ постигнућа испитаника подразумевала је мерење на основу њихових оцена из енглеског језика, које су остварили током студија.

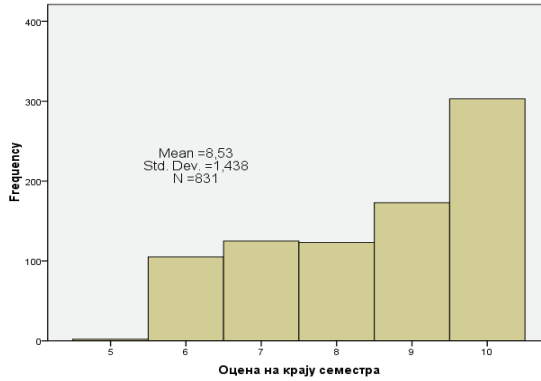
Резултати дескриптивне статистике показали су да је просечна оцена из енглеског језика који су испитаници остварили на крају претходног семестра износила $M=8,5$; $SD=1,45$. Као што се може видети у Табели 4, чак више од половине студената је остварило високе оцене, односно чак 477 (56,5%) испитаника је остварило оцене девет и десет.

Табела 4. Расподела оцена из енглеског језика на крају претходног семестра

Оцена	Фреквенције	Процент
5	3	0,4
6	110	13,0
7	127	15,1
8	126	14,9
9	174	20,6
10	303	35,9

На основу показатеља дистрибуције (skewness $-0,511$, kurtosis $-1,107$, $KS(831)=0,212$; $p<0,000$) и графичког приказа расподеле вредности варијабле оцена (Графикон 2), види се да је дистрибуција оцена из енглеског језика на крају претходног семестра асиметрична и да показује закривљеност ка вишим вредностима.

Графикон 2. Дистрибуција оцена из енглеског језика на крају семестра



Друга варијабла коју смо испитивали као потенцијални алтернативни индикатор постигнућа у учењу енглеског језика је самопроцена нивоа знања енглеског језика. Ова варијабла се односи на процену испитаника о сопственом нивоу знања енглеског језика, према скали опште језичке способности према Заједничком европском референтном оквиру за учење, подучавање и вредновање језика (CEF, 2001).

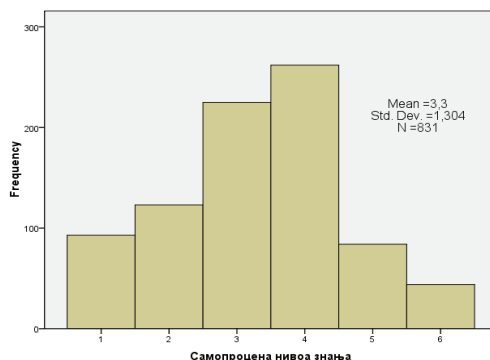
Као што се може видети у Табели 5, највише студената (31,7%) је проценило ниво свог знања енглеског језика као Б2, а нешто мање испитаника, тачније 226 (26,8%) студената, своје знање је проценило на нивоу Б1.

Табела 5. Расподела вредности варијабле самопроцене нивоа знања енглеског језика

Ниво знања	Фреквенције	Процент
A1	95	11,3
A2	126	14,9
B1	226	26,8
B2	267	31,7
Ц1	85	10,1
Ц2	44	5,2

На основу показатеља дистрибуције (skewness $-0,032$, kurtosis $-0,407$, $KS(831)=0,172$; $p<0,000$) и хистограма (Графикон 5), може се рећи да дистрибуција вредности варијабле самопроцене нивоа знања, иако донекле одступа од нормалности, има прилично нормалан изглед.

Графикон 3. Дистрибуција самопроцене нивоа знања испитаника



Трећа варијабла коју смо испитивали као потенцијални алтернативни индикатор постигнућа у учењу енглеског језика јесте самопроцена успешности у учењу енглеског језика, која одражава процену испитаника о томе колико су успешни у учењу енглеског језика, у поређењу са познаницима који уче овај језик у једнаким или сличним условима.

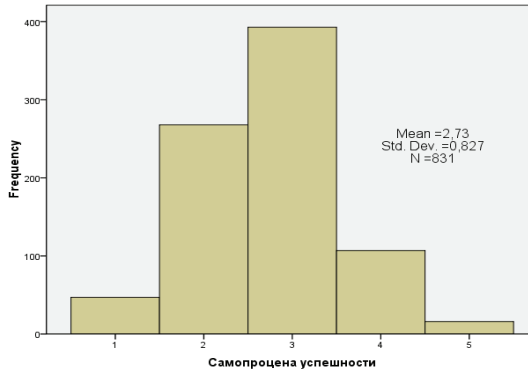
Резултати су показали да највећи број испитаника (47%) процењује да су по успеху у учењу енглеског језика око просека, док нешто мањи број студентата (32,3%) сматра да спадају у успешније ученике када је учење енглеског језика у питању (Табела 6).

Табела 6. Расподела вредности самопроцене успешности у учењу енглеског језика

Самопроцена успешности	Фреквенције	Процент
„знатно сам изнад просека“	48	5,7
„спадам у успешније“	272	32,3
„по успеху сам око просека“	396	47,0
„спадам у мање успешне“	110	13,0
„знатно сам испод просека“	17	2,0

Како бисмо утврдили дистрибуцију вредности ове варијабле, осврнућемо се на вредности показатеља дистрибуције (skewness ,136, kurtosis ,113, $KS(831)=,248$; $p<,000$) и графичких приказа расподеле вредности варијабле оцена (Графикон 4), на основу којих се може закључити да дистрибуција вредности која се односи на самопроцену успешности у учењу енглеског језика, као и претходна, одступа донекле од нормалности, али изгледа прилично нормално и има показатеље скјуниса и куртозиса у границама ± 1 .

Графикон 4. Дистрибуција самопроцене успешности испитаника



Како бисмо утврдили да ли поменуте варијабле могу бити алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика, спровели смо корелациону анализу, са циљем да проверимо њихову повезаност са постигнућем мереним тестом знања енглеског језика.

Резултати су показали да се скор који су испитаници остварили на тесту знања налази у умереној позитивној корелацији са оценама које су испитаници остварили на крају претходног семестра из енглеског језика ($r=,488$; $p=0,000$), као и високој позитивној корелацији са самопроценом нивоа знања ($r=,688$; $p=0,000$). Анализа је, такође, показала да постоји статистички значајна корелација између скорa оствареног на тесту знања енглеског језика и самопроцене успешности у учењу овог језика, при чему ова корелација има ниску вредност ($r=,240$; $p=0,000$) (Табела 7).

Табела 7. Корелација скорa на тесту са осталим показатељима постигнућа

		Оцена на крају семестра	Самопроцена нивоа знања енглеског језика	Самопроцена успешности у учењу енглеског језика
Постигнуће на тесту знања	корелација	,488**	,688**	,240**
	значајност	,000	,000	,000

Овакви резултати показују да између постигнућа које су испитаници показали на тесту знања енглеског језика и њихове самопроцене о сопственом нивоу знања овог језика постоји висока корелација, што указује на то да се варијабла самопроцене нивоа знања може сматрати поузданим алтернативним индикатором постигнућа ових испитаника у учењу енглеског језика.

Када је у питању варијабла која се односи на оцене из предмета Енглески језик које су студенти остварили на крају претходног семестра, резултати су указали на то да између ове варијабле и постигнућа мереног тестом знања енглеског језика постоји умерена повезаност, на основу чега се може рећи да

се и ова варијабла може користити као поуздани алтернативни индикатор постигнућа у учењу енглеског језика, иако мање поуздан у односу на самопроцесну нивоа знања овог језика.

Конечно, осврнућемо се на варијаблу самопроцене успешности у учењу енглеског језика, којом се изражава процена студената о томе колико су успешни у учењу овог језика, ако се упореде са познаницима који овај језик уче у једнаким или сличним условима. Резултати су показали да између постигнућа мереног тестом знања и ове варијабле постоји статистички значајна, мада слаба повезаност, што указује на то да се и ова варијабла може донекле сматрати алтернативним индикатором постигнућа у учењу енглеског језика код ове групе испитаника, иако знатно мање поузданим у односу на варијабле самопроцене нивоа знања енглеског језика и оцена из овог језика.

5. Закључак

Циљ истраживања спроведеног за потребе овог рада био је да се испита постигнуће у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, да се утврде разлике у постигнућу код различитих подузорака и да се испита могућност постојања алтернативних индикатора постигнућа код ове групе испитаника.

На основу резултата може се закључити да су испитаници показали знање изнад просечних вредности на тесту знања. Разлике у постигнућу између испитаника мушког и женског пола нису уочене, док резултати указују на разлике међу студентима који студирају на факултетима који припадају различитим научним областима, при чему су највише знања показали студенти факултета медицинских наука, нешто мање студенти техничко-технолошких и друштвено-хуманистичких факултета, док су најмање знања показали студенти природно-математичких наука.

Када су у питању алтернативни показатељи постигнућа у учењу енглеског језика, може се закључити да се у условима у којима није могуће организовати тестирање знања енглеског језика, као алтернативни индикатори постигнућа у учењу енглеског језика код студената нефилолошких студија у Србији, могу користити првенствено самопроцена студената о сопственом нивоу знања, затим оцене које ови испитаници остварују из енглеског језика током студија, као нешто мање поуздан индикатор, и на крају, самопроцена успешности знања као најмање поуздан индикатор.

5.1. Ограничења истраживања

У истраживању спроведеном за потребе овог рада, као мера постигнућа у учењу енглеског језика коришћен је збир поена остварених на тесту знања енглеског језика, који омогућује само делимични увид у општу језичку способност студената нефилолошких студија у Србији. Будућа истраживања би

се могла фокусирати на тестирање појединачних језичких вештина (читања, писања, слушања и говорења) и појединачних сегмената језика (нпр. вокабулара, граматике), те на испитивање разлика између различитих подузорака у контексту вештина и сегмената језика. Овакво истраживање подразумевало би организационо и временски захтевнију процедуру тестирања, али свакако би омогућило јаснији увид у постигнуће испитаника у учењу енглеског језика, као и у алтернативне показатеље постигнућа.

Литература

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. and Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, C. and Schmidt, R. W. (Eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 2–27.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Carter, R. and Nunan, D. (Eds.) (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press.
- CEF. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. and Thurell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*. Vol. 6, No. 2. Regents of the University of California, 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M. I. T. Press. Cambridge, Mass.
- Del Hymes, H. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. and Holmes, J., *Sociolinguistic: selected readings*. Harmondsworth: Penguin: 269-293.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. and Kong, C. K. (2002). Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English compared with Chinese) for Hong Kong students. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 727–763.
- Oller, J. W. (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Richards, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Dictionary of language teaching and applied linguistics* (2nd ed.). London: Longman.
- Грубор, Ј. (2012). *Ставови према учењу енглеског као страног језика и њихов утицај на постигнуће*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Јанковић. Н. (2016). *Вредновање језичких знања и способности у настави енглеског језика*. Докторска дисертација. Универзитет у Београду: Филолошки факултет.

Anica Radosavljević Krsmanović

ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY AND ITS ALTERNATIVE INDICATORS AMONG NON-ENGLISH MAJOR UNIVERSITY STUDENTS IN SERBIA

Summary

The objective of the paper is to assess English language proficiency of non-English major university students in Serbia, measured by English proficiency test score, as well as to examine whether there are differences in English language proficiency among subgroups of the participants. The third aim of the study is to consider the possibility of the existence of alternative indicators of English language proficiency: the students' grades in English language, their self-evaluation of English language proficiency and their self-evaluation of success in English language learning. For this purpose, we conducted a survey with non-English major university students. The methods of data collection involved a questionnaire survey and English language proficiency testing. The obtained data were processed by means of descriptive statistics, tests for differences in variance and correlation analysis as recommended statistical methods. The results of the study demonstrated that the participants' English proficiency test results were above average. Regarding the differences across the subgroups of the participants, the results indicated the differences in English language proficiency among the students of the faculties of different scientific fields. Finally, the results showed that the participants' self-evaluation of English language proficiency, their grades in English language and their self-evaluation of success in English language learning, could be used as alternative indicators of their English language proficiency.

anica.krsmanovic@filum.kg.ac.rs