УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Датум 25. септембар 2020. године

ИЗВЕШТАЈ О ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ, КАНДИДАТА И МЕНТОРА ЗА ИЗРАДУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

1. Датум и орган који је именовао комисију

Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду, **Одлуком бр. 1477/1** од 9. јула 2020. године, образовало је Комисију за одобрење теме за израду докторске дисертације кандидаткиње Весне Петровић „Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке".

2. Састав комисије са назнаком имена и презимена сваког члана, звања, назив уже научне области за коју је изабран у звање, датум избора у звање и назив факултета, установе у којој је члан комисије запослен:

1. др Ана Јовановић, ванредна професорка, Хиспанистика – Шпански језик, 25.10.2016, Филолошки факултет у Београду,

2. др Оливера Дурбаба, редовна професорка, Германистика – Методика наставе немачког језика, 7.12.2016, Филолошки факултет у Београду,

3. др Јелена Филиповић, редовна професорка, Хиспанистика – Шпански језик, 30. 12. 2010, Филолошки факултет у Београду и

4. др Аница Радосављевић Крсмановић, доценткиња, Методика наставе енглеског језика, 16. 3. 2019, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу.

II БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Весна Петровић је рођена 13. јануара 1975. године у Чачку. Основне академске студије завршила је на Филолошком факултету у Београду 2000. године и стекла звање Професор енглеског језика и књижевности. Накнадно је уписала мастер студије на програму Језик, књижевност, култура и стекла диплому мастер – дипломирани филолог енглеског језика и књижевности 2010. године одбранивши рад 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, а од 17. 08. 2020. ради као предавач за енглески језик на Факултету техничких наука у Чачку. Области њеног научноистраживачког рада су: примењена лингвистика, методика наставе страних језика, докимологија, језик струке, педагогија, психологија.

III БИБЛИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

1. Петровић и Крсмановић 2020: **V. Petrović**; I. Krsmanović. *The Real Needs of Foreign Language Teachers as Practitioners within Teacher Education and Professional Development Process.* CIET 2020. Sveučilište u Splitu. http://ciet.oss.unist.hr/sites/default/files/CIET_Conference_Proceedings_2020.pdf
2. Петровић 2019: V. Petrović. *The affective component as an integrative part of intercultural competence in learning ESP*. V. Cigan; A. M. Krakić; D. Omrčen (ur.), Zbornik radova sa međunarodnim učešćem, *Od teorije do prakse u jeziku struke,* Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama. Libertas Međunarodno sveučilište, Zagreb.
3. 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****, [S.l.] 7(7),* 329-345. http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1838.
4. Петровић 2013: V. Petrović. *The Values of the Task Based Learning (TBL) in Learning Vocabulary and Improving Speaking Competence.* Language, Literature, Value. Niš: Filozofski fakultet, 577-588.
5. Крсмановић и Петровић 2012: I. Krsmanović; **V. Petrović**: Chatting out of the box: Presentations in English for Improving Speaking Skills, ELTA, Beograd (usmeno saopštenje).
6. Крсмановић и Петровић 2009: I. Krsmanović; **V. Petrović**. *Factors affecting quality in teaching English as a second language*. 6th Research/Expert Conference with International Participations Quality 2009, Neum, B&H, 701-706.

IV ОЦЕНА ДА ЈЕ КАНДИДАТ ПОДОБАН ДА РАДИ ДИСЕРТАЦИЈУ

Увидом у биографију и библиографију кандидата, Комисија сматра да кандидаткиња Весна Петровић испуњава све услове за израду докторске дисертације

V ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНОГ МЕНТОРА

За ментора је предложена др Ана Јовановић, ванредна професорка, са Филолошког факултета у Београду, Катедра за иберијске студије.

Др Ана Јовановић има вишегодишње наставно искуство у области примењене лингвистике, учешће на великом броју научних и стручних скупова и објављено више десетина радова из исте области. Осим што изводи наставу на универзитету (у Београду, а претходно и у Крагујевцу, током седам година, као и у САД, током три године), др Ана Јовановић је и ауторка и реализаторка више семинара за стручно усавршавање наставника, консултант Завода за унапређивање васпитања и образовања, као и Завода за вредновање квалитета образовања и васпитања, што додатно показује њену упућеност у проблематику предложене теме докторске дисертације Весне Петровић. Такође, др Ана Јовановић је била члан комисије за одбрану неколико докторских дисертација, у Србији и иностранству, а менторисала је и била члан комисије за одбрану више десетина мастер радова.

Библиографија ментора са најмање 5 јединица релевантних за област из које се ради докторска дисертација

1. Jovanović, Ana et al. 2020. „Development of plurilingualism and interculturalism as an objective of project-based L2 learning in primary school education", in *Professional competencies for teaching in the 21st century*, Vera Savić & Olivera Cekić-Jovanović (eds.). Jagodina: Faculty of Education, University of Kragujevac, 237-248.
2. Jovanović, Ana. 2018. ¿Estandarizar lo diferente? El papel de los estándares de la competencia intercultural en la educación formal. Verba hispánica 26, 249–265.

3. Jovanović, Ana. 2017. Language education and philological studies: perspectives for an integrative approach. *Identidad, mobilidad y perspectivas de los estudios de lengua, literatura y cultura*, urednica Vesna Dickov. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu i Univerzitet "Gabrijele d'Anuncio" u Kjetiju – Peskari, 247-262.
4. Jovanović, Ana. 2017. Producción de los textos académicos y enseñanza por proyecto: las funciones del andamiaje educativo. Verba hispánica, 25, 337-351
5. Jovanović, Ana. 2016. *Waking up from the university dream: Intersection of educational ideologies and professional identity construction*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
6. Filipović, Jelena and Ana Jovanović. 2016. Academic maturation and metacognitive strategies in academic research and production. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1442-1451
7. Јовановић, Ана. 2014. Језичко планирање и етнографија: значај ставова учесника за успешност језичке политике. *Језици у образовању и језичке образовне политике*, уредник Јелена Филиповић и Оливера Дурбаба. Београд: Филолошки факултет, 35-49.
8. Jovanović, Ana and Jelena Filipović. 2013. Spanish teacher education program and community engagement. *Hispania* 96(2), 283-294.
9. Jovanović, Ana. 2013. Autonomy development in L2 learning: Results from the implementation of a scaffolding technique. *Jezik i obrazovanje*, urednici Julijana Vučo i Olivera Durbaba. Beograd: Filološki fakultet, 191-206.
10. Jovanović, Ana. 2012. Power relations in the classroom: a case for interpersonal communication in L2 instruction. *Lipar* 47, 217-231.

Комисија сматра да Ана С. Јовановић испуњава све услове за ментора докторске дисертације коју је пријавила Весна Петровић за област Примењене лингвистике.

VI ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ:

ОЦЕНА

Формулација назива тезе (наслова): „Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке"

Комисија закључује да је радни назив тезе „Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке" прикладан и да добро репрезентује суштину предложене теме истраживања.

Предмет (проблем) истраживања

Предмет научног истраживања дисертације под називом „Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке" обухвата анализу, развој, евалуацију и унапређивање процеса оцењивања усмене продукције студената приликом израде задатка пословне презентације на енглеском као језику струке. Предложено истраживање одвијаће се на основу анализе референтних истраживања која се односе на врсте, карактеристике и примене постојећих скала за оцењивање усмене продукције у оквиру стандардизованих тестова, односно тестова широке примене (енг. *large-scale tests*), али и оних које су различити аутори истраживали и примењивали за потребе оцењивања у ужем контексту учионице, то јест, тестова уже примене (енг. *small-scale tests*). На основу резултата анализе, доћи ће се до развоја, евалуације и унапређивања скале за оцењивање усмене продукције у конкретним условима, за потребе оцењивања у учионици енглеског језика струке приликом израде задатка презентације.

Наука која се бави проучавањем процеса оцењивања и оценом назива се докимологија. 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 он у датој ситуацији показује (Бјекић и Папић 2013: 16).

У области проучавања страних језика, оцењивање представља област примењене лингвистике (Клапам 2000; Бакман и Коен 1998). Термин оцењивање у литератури се углавном користи да означи и 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 (енг. *Test of English as a Foreign Language* TOEFL, *International English Language Teting System* IELTS, *Occupational English Test* OET), док у алтернативно оцењивање ученичког понашања (енг. *performance testing*) спадају портфолији, ученички дневници, усмени интервјуи, итд. У прошлости су постојала оштра разграничења између аутора који се баве тестирањем, и оних који се баве алтернативним облицима оцењивања. Међутим, та граница је све блеђа, а многи аутори су чак почели да говоре о оцењивању тамо где би раније иначе користили термин тестирање (Клапам 2000: 150). Тако ће за проблематику постављену у оквиру овог рада од посебног значаја бити дефинисање сличности и разлика између тестирања у процесу оцењивања и алтернативних облика оцењивања у настави страних језика.

Предмет овог научног истраживања усмерен је, пре свега, на анализу процеса и приступа евалуацији и оцењивању, како путем тестирања, тако и путем алтернативних техника оцењивања, са циљем да се дође до оптималног решења за објективно оцењивање у претходно поменутом реалном контексту. Другим речима, истраживање ће се у најужем смислу базирати на развоју, евалуацији и унапређивању скале за оцењивање осмишљене тако да задовољи конкретне потребе учионице као реалног контекста у чијем се оквиру врши оцењивање. Њени корисници би, пре свега, били наставници страних језика који предају страни језик струке у улози оцењивача (енг. *rater-oriented scale*), али би критеријуми оцењивања требало да буду формулисани и тако да терминологија коришћена за образоложење дескриптора буде разумљива и примењива за: 1. развој процеса саморефлексије код студентата, чија се језичка продукција оцењује; 2. коришћење сопствених ресурса за израду овакве врсте задатака (енг. *examinee-oriented scale*) и 3. могућност примене стечених знања у оквиру сличних захтева који се пред студенте могу ставити и ван контекста учионице (Луома 2004: 60; Алдерсон и Банерџи 2002: 98). Овакво истраживање свакако је у складу са савременим приступом евалуацији које наглашава значај интегрисања оцењивања и извештавања о постигнућу, јер на тај начин оцењивање, у ствари, постаје саставна компонента процеса учења. Тиме се, заправо, ученику омогућава стицање компетенције за саморегулацију сопственог учења (Бјекић и Папић 2013). Рејс, Браун и Смит (2005) истичу да је оцењивање и давање повратне информације ученицима најважније од свега што наставници раде. 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).

У контексту терцијарног образовања, повећано интересовање за проучавање евалуације као саставне компоненте учења и подучавања постепено расте од 1990-их година, захваљујући променама које се махом тичу новије концепције компетенција стечених високим образовањем. У том смислу, оцењивање се посматра као потенцијални подстицај или, пак, сметња унапређивању процеса учења и подучавања (Бауд 1995). Бауд и Фалшикова (2005: 34-35) износе да студенти добијају оцене које им омогућавају стицање дипломе. Међутим, оцењивање такође има улогу и у даљем усавршавању, јер високо образовање студентима треба да омогући знања потребна и за учење након завршетка школовања. Да би се постигао позитиван однос између оцењивања и учења, дугогодишњи фокус који је почивао на сумативној функцији оцењивања померен је ка формативној. Међутим, наводи се да су и формативно и сумативно учење усредсређени на непосредне исходе учења, те да још увек не воде ка подржавању целоживотног учења. Потребно је креирати приступ оцењивању који ће се кретати ка подржавању учења и након завршеног формалног образовања, тј. целоживотног учења. Термин који поменути аутори користе како би означили овакав приступ јесте одрживо оцењивање (енг. *sustainable assessment).*

Коу, Тан и Нг (2012) тврде да високо образовање треба да омогући низ алтернативних начина на које студенти очекују да дођу до потребних знања и вештина, јер једино тако може да одговори на захтеве пред којима се налази у 21. веку. У складу са тим, неопходно је показати да је високо образовање спремно

да квалификује компетентне, информисане кадрове који ће моћи да одговоре изазовима које намећу послодавци. Да би се студентима омогућило ангажовано учење, потребно је да се нагласак са конвенционалног приступа оцењивању помери ка аутентичном оцењивању. 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 професионална, стручна и академска постигнућа.

Макипа и Ваикрим-Соувио (2019) тврде да и поред тога што савремени контекст захтева употребу разноврсних метода оцењивања, истраживања ипак показују да наставници и даље прибегавају традиционалним облицима оцењивања. Из тог разлога у фокус се поново враћа формативни концепт оцењивања, који је, напоредо са сумативним, лансирао Скривен још 1967. године, а касније су га разрадили Блум, Хејстингс и Мадаус (1971) и Хута (2010). На почетку развоја поменутих модела оцењивања, њихова међусобна разлика правила се на основу тренутка или периода када се они спроводе. Наиме, сумативно оцењивање се примењује након одређеног периода, на крају семестра на пример, док се формативно спроводи у току године, напоредо са подучавањем и учењем. Међутим, Бјекић и Папић (2013) наглашавају значај формативног оцењивања које помаже и процес учења тако што омогућава да ученици прате и разумеју сопствени напредак путем самовредновања. Другим речима, формативни модел садржи битну компоненту – повратну информацију. Сумативно, насупрот, показује ниво који су студенти постигли у знањима и вештинама које поседују. Међутим, Тарас сматра да се поменути приступи међусобно допуњавају јер су практично испреплетани. Када наставници дају оцену ученику, могу дати и повратну информацију о напретку, што представља „сумативни модел на формативан начин“ (Тарас 2005 у Макипа и Ваикрим- Соувио 2019: 27).

Што се праксе оцењивања у високом школству у Србији тиче, она још увек следи традицију оцењивања на основу формирања прелазних оцена на бројчаној скали од 6-10 којом се оцењује да ли је студент остварио очекиване исходе у оквиру курсева предвиђених одређеним студијским програмима. Ипак, наглашава се 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. (Вукасовић, Турајлић и Вукасовић 2006:102-104). Међутим, не постоји универзални правилник за оцењивање попут оних који су предвиђени на основном и средњем нивоу образовања.

Уколико размотримо однос између оцењивања и подучавања као делатности наставника са једне стране, и учења студената, са друге стране, 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 (Стигингс 2014: 68). На основу упутстава које су 1990. године издале релевантне организације, попут Америчке федерације наставника (енг. *American Federation of Teachers,* AFT) и Националног савета за оцењивање у образовању (енг. *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, њиховом напредовању и савлађивању постављених циљева, што отвара пут ка развоју емоционалног става према учењу и њихове 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).

Зезјулс и Гарднер (1991) сматрају да је потребно изградити културу оцењивања која почива на вредностима и активностима типичним за аутентичне облике оцењивања. Као аргумент, наводи се потреба да се ученици припреме за коришћење језика како би изразили критичко мишљење, сарађивали са другим ученицима у изради неког пројекта, на пример, да би имали одговорност за сопствени рад до којег ће доћи размишљањем, преиспитивањем и на тај начин стећи способност да у непредвиђеним околностима реагују на адекватан начин. Поменути аутори додају да аутентично оцењивање треба да

буде осмишљено тако да се могу наћи мерила на основу којих ће се оценити претходно поменута знања ученика.

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, дошло се до закључка да су алтернативни облици оцењивања у великој мери подстицајни и за унапређивање процеса учења, као и за усмеравања процеса подучавања. Област у којој је примена алтернативног оцењивања и те како пожељна, јесте високошколско образовање. Задаци који се оцењују креирани су 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.

Што се тиче оцењивања енглеског језика струке, аутентичност задатка и повратна спрега између лингвистичког знања и знања које ученик има о специфичној теми (енг. *background knowledge*) јесу две компоненте које га ближе одређују. Под аутентичношћу задатка који се оцењује подразумева се становиште да задатак треба да садржи карактеристике које би иначе имао и у реалној ситуацији, ван учионице (енг. *target language use situation*), што га доводи у блиску везу са аутентичним оцењивањем (Даглас 2000: 18-19). Ако би задатак који се оцењује испуњавао овај критеријум, повећала би се и вероватноћа да ће ученик, и када се нађе ван контекста израде задатка, применити знања која је стекао приликом његове израде. Са друге стране, оно што одваја тестирање језика струке у односу на тест опште употребе језика, јесте управо знање о одређеној теми која је везана за специфично поље, па се такво знање посматра као једна од компоненти комуникативне компетенције на језику струке (енг. *specific purpose language ability*) (Даглас 2000: 34-36). Дакле, 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 његовом језичком способношћу са посебним наменама“. На тај начин ћемо моћи да дођемо до валидних интерпретација показатеља на тесту (Даглас 2000: 282).

У предложеној дисертацији говориће се конкретно о пословном енглеском језику (енг. *English for Business Purposes, EBP*), јер се он уважава као област енглеског језика струке (енг. *English for Specific Purposes - ESP*) (Дадли- Еванс и Сеинт Џон 1998: 2). Елис и Џонсон се слажу да пословни енглески треба посматрати као сегмент језика струке, а као аргумент за овакво гледиште узимају каратеристике које их повезују: анализу потребе и избор материјала за креирање посебног плана и програма. Пословном енглеском се приписује још једна важна особина која се односи на специфичност садржаја плана и програма. Наиме, поред специфичних садржаја које га сврставају у домен језика струке, пословни 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.

Имајући у виду поменуте моделе и приступе оцењивању, циљ овог истраживања базираће се на:

– анализи њихових релевантних карактеристика како би се испитало у којој мери могу задовољити захтеве за оцењивањем усмене продукције студената приликом презентације одређене теме на енглеском као језику струке;

– истраживању са наставницима страних језика који предају енглески језик струке како би се, пре свега, испитао приступ евалуацији усмене презентације одређене теме;

– формирању оптималног циклуса оцењивања, с одговарајућим параметрима, ради оцењивања усмене продукције презентације одређене теме;

– испитивању квалитета оформљеног циклуса оцењивања;

– истраживању о утицају познавања критеријума оцењивања на саморегулацију и самоевалуацију процеса учења и усвајања приликом припреме за презентације одабраних тема, спроведено са студентима.

Дакле, значај дисертације, у ужем смислу односи се на формулисање целовитог циклуса који обухвата инструкцију/ задатак /извођење /оцењивање /повратну информацију /употребу повратне информације, који би био теоријски заснован и емпиријски проверен, како би наставници који се баве оваквим приступом подучавања и оцењивања могли на економичан и објективан начин да приступе процесу евалуације усмене продукције на енглеском као језику стрзке. У ширем смислу, предложена докторска дисертација се бави анализом фактора који утичу на процес евалуације усмених презентација као вида

алтернативног, аутентичног задатка који омогућава студенту развој самоевалуације и саморегулације, и ствара услов за целоживотно учење. Будући да су овакви модели евалуације у високом образовању недовољно истражени и заступљени, резултати овог истраживања би требало да отворе простор за боље разумевање евалуације усмене продукције код студената страног језика на факултету. Сем тога, сматрамо да ће резултати анализе такође допринети бољем разумевању потреба наставника и студената и улоге терцијарног образовања у савременом друштву.

Комисија закључује да је предложени предмет истраживања својом сложеношћу, актуелношћу и значајем у областима дисертације.

Библиографија прелиминарних истраживања

Кандидаткиња је приложила библиографију од 78 библиографских јединица релевантних за истраживање. Овде наводимо јединице најзначајније за истраживање.

1. ALTE1998: ALTE memebers. *Multilingual glossary of langugae testing terms*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Алдерсон и Банерџи 2002 : J. C. Alderson; J. Banerjee, Language testing and assessment (Part 2), *Language teaching*, *35*(2), Cambridge, 79-113.
3. Андриловић и Чудина 1991: V. Andrilović; M. Čudina, *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga.
4. Бајгејт 1987: M. Bygate, *Speaking*, Oxford: Oxford University Press.
5. Бајрам 2000: M. Byram, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London and New York: Taylor & Francis Routledge.
6. Бакман 1990: L. F. Bachman, *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.
7. Бакман 2005: L. F. Bachman, Building and supporting a case for test use, *Language Assessment Quarterly , 2(1)*.
8. Бакман и Коен 1998 : L. F. Bachman; A. Cohen. Language testing- SLA interfaces: An update. L.F. Bachman; A. Cohen (Ed). *Interfaces between second languge acquisition and languge testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-31.
9. Бакман и Палмер 1982: L. F. Bachman; A. S. Palmer, The construct validation of some components of communicative proficiency, *TESOL Quarterly*, *16, 449-465*.
10. Бакман и Палмер 1996: L. F. Bachman; A. S. Palmer (1996), *Language Assessment in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
11. Бастуркмен 2010. H. Basturkmen, *Developing Courses in English for Specific Purposes*, London: Palgrave Macmillan.
12. Бауд 1995: D. Boud, Assessment and learning: contradictory or complementary. P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan, 35-48.
13. Бауд и Фалшиков 2005: D. Boud; N. Falchikov, Redesigning assessment for learning beyond higher education, *Research and development in higher education*, 28 (special issue). 34-41.
14. Бенет 2010: R. E. Bennett, Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): A preliminary theory of action for summative and formative assessment, *Measurement* 8, 70-91.
15. Бјекић и Папић 2013: Д. Бјекић; Ж. М. Папић, *Докимолошки оквири наставе: Оцењивање и тестови знања*, Чачак: Факултет техничких наука у Чачку Универзитета у Крагујевац.
16. Блек и Вилијам 1998: P. Black; D. Wiliam, Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
17. Бојовић 2013: М. Д. Бојовић, *Značaj i razvoj komunikativne jezičke sposonosti sutdenata u učenju engleskog jezika kao jezika struke*, Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
18. Браун и Најт 1994: S. Brown; P. Knight, *Assessing Learners in Higher Education*, London and New York. RoutledgeFalmer Taylor and Francis Group.
19. Браун и Хадсон 1998: J. D. Brown; T. Hudson, The alternatives in language assessment, *TESOL Quarterly 32*(4), 653-667.

20. Вигинс 1989: G. Wiggins, A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *The Phi Delta Kappan 70* (9), 703-713.
21. Видаковић, 2016: M. Vidaković, *Nov model stručnog usavršavawa profesora Poslovnog engleskog jezika u Srbiji: teorijski, metodološki i praktični okviri*, Докторска дисертација. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет.
22. Вилис 1996: J. Willis, *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman.
23. Вир 2005: C. J. Weir, *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
24. Вукасовић, Турајлић и Вукасовић 2006: M. Vukasović; S. Turajlić, M. Vukasović, *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*, Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
25. Гарфилд 1994: J.B. Garfiled, Beyond Testing and Grading: Using Assessment To Improve Student Learning, *Journal of Statistics Education* 2 (1), 1-11.
26. Гргин 1980: T. Grgin. *Školska dokimologija: procjenjivanje i mejerenje znanja*, Zagreb: Školska knjiga.
27. Даглас 2000: D. Douglas, *Assessing Language for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
28. Дадли Еванс и Сеинт Џон 1998: T. Dudley-Evans; M. J. St John, *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
29. Дејвисон 2004: C. Davison, The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong Kong secondary schools, *Language Testing, 21(3),* 305-334
30. Дерњеј 2009. Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner*, Oxford: Oxford University Press
31. Диксон и Ворел 2016: D. D. Dixson; F. C. Worrell, Formative and Summative Assessment in the Classroom, *Theory Into Practice*, 55(2), 153-159.
32. Димитријевић 1999: N. Dimitrijević, *Testiranje u nastavi stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
33. Едвардс и Вилис 2005: C. Edwards; J. R. Willis, *Teachers exploring tasks in English language teaching*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
34. Елис и Џонсон 1994: M. Ellis; C. Johnson, *Teaching business English*, Oxford: Oxford University Press.
35. Елис и Џонсон 1994: M. Ellis; C. Johnson, *Teaching Business English*, Oxford: Oxford University Press.
36. Ешфорд Роу, Херингтон и Браун 2014: K. Ashford-Rowe; J. Herrington; C. Brown, Establishing the critical elements that determine authentic assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(2), 205-222.
37. Зезјулс и Гарднер 1991: R. Zessoules, H. Gardner, Authentic Assessment: Beyond the Buzzword and Into the Classroom. V. Perrone (Ed.) *Expanding Student Assessment*. Alexandria Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 47- 72.
38. Јанковић 2016: N. Z. Janković, *Vrednovanje jezičkih znanja i sposobnosti u nastavi engleskog jezika*, Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
39. Јарамаз 2011: M. Jaramaz, Vrednovanje učeničkih postignuća, *Vaspitanje i obrazovanje 4, 157* -171.
40. Јорк 2003: M. Yorke, Formative Assessment in Higher Education: Moves Towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice, *Higher Education*, 45(4), 477-501.
41. Канали и Свејн 1980: M. Canale; M. Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47.
42. Керол 1973: J. B. Carroll, *Foreign Language Testing: Will the Persistent Problems Persist? Educational Testing Service*, Princeton, New Jersey.
43. Клапам 2000: C. Clapham, Assessment and Testing, *Annual Review of Applied Linguistics 20*,147-161.
44. Коу, Тан и Нг 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.May 6, 2020.
45. Лантолф 2000: J. P. Lantolf, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press.
46. Луома 2004: S. Luoma, *Assessing speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
47. Макипа и Ваикрим-Соувио 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.
48. Макнамара 1996: T. McNamara, *Measuring second language performance*, London: Longman.
49. Манић 2016: D. Lj. Manić, *Evaluacija projektnih zadataka u integrisanom učenju stranog jezika i sadržaja*, Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филолошки факултет.

50. Мезик 1987. S. Messick, Validity, *ETS Research Report Series, 1987*(2), i-208.
51. Мекеј и Гас 2016: A. Mackey; S.M. Gass, *Second language research: Methodology and Design*, New York and London: Routledge Taylor and Francis Group.
52. Милановић 2019: M. Milanović, *Investigating authentic forms of assessment in testing English for specific purpose speaking skills*, Докторска дисертација. Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
53. Никол и Мекфарлен 2006: D. Nikol; D. Macfarlane. *Formative Assessment and Self-Regualted Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. Studies in Higher Education* 31(2), 199-218.
54. Норис, Браун и Хадсон 2002: J. M. Norris; J. D. Brown; Thom D. Hudson, Examinee abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment, *Language Testing 19 (4)*, 395–418.
55. Норис, Браун, Хадсон и Јошиока 1998: J. M. Norris; J.D. Brown; T. Hudson; J. Yoshioka, *Designing second language performance assessments*, Second Language Teaching & Curriculum Center: University of Hawai`i.
56. Нуан 2013: D. Nunan, *Learner-Centered English Language Education*, Routledge: New York.
57. Оксфорд 1990: R. L. Oxford, *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston: Heinle and Heinle.
58. Оксфорд 2003. R. L. Oxford, Language learning styles and strategies: Concepts and relationships, *IRAL* 41, 271–278.
59. Оксфорд и Шерин 1994. R. Oxford; J. Shearin, Language learning motivation: Expanding the theoretical framework, *The Modern Language Journal, 78*(1), 12-28.
60. Палтриџ и Старфилд 2013: B. Paltridge; S. Starfield, *The Handbook of English for Specific Purposes*, John Wiley & Sons.
61. Правилник о оцењивању ученика у средњем образовању 2015, 2020: *Pravilnik o ocenjivanju učenika u serdnjem obrazovanju i vaspitanju*, "Sl. glasnik RS", br. 82/*2015* i 59/2020.
62. Правилник о стандардима и поступку за акредитцију студијских програма 2017: Pravilnik o standardima i postupku za akreditaciju studijskih programa RS „Sl. Glasnik RS“, бр. 88/2017.
63. *Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* („Сл. Гласник РС-Просветни гласник“, бр. 5/2011).
64. Правилнику о оцењивању ученика у основном образовању и васпитњу 2019, 2020: *Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju*, "Sl. glasnik RS", br. 34/2019 i 59/2020
65. Пурпура 2016: J. E. Purpura, Second and Foreign Language Assessment, *The Modern Language Journal 100*, 190-208.
66. Раичевић 2011: В. Раичевић, *Речник лингво дидактичке терминологије*, Београд: Завод за уџбенике.
67. Реа-Дикинс 2004: P. *Rea-Dickins*, Understanding teachers as agents of assessment, *Language Testing, 21, 249-258*.
68. Рејс, Браун и Смит 2005: P. Race; S. Brown; B. Smith, *500 Tips on assessment: 2nd edition*, London: Routledge.
69. Севињон 2018: S. J. Savignon, Communicative Competence, *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
70. Скривен 1994: M. Scriven, Evaluation as a discipline, *Studies in Educational Evaluation* 20 (1), Great Britain: Elsevier Ltd, 147-166.
71. Стигингс: Stiggins, R. (2014), Improve assessment literacy outside of schools too, *Phi Delta Kappan, 96*(2), 67-72.
72. Сузић 2005: N. Suzić, *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar.
73. Тарнер и Пурпура 2015. C. E. Turner; J. E. Purpura, Learning oriented assessment in second and foreign language classrooms. D. Tsagari; J. Baneeijee (Eds.), *Handbook of second language assessment*. Boston: De Gruyter Mouto, 255-272.
74. Филиповић и Јовановић 2016: J. Filipović; A. Jovanović, Academic Maturation and Metscognitive Strategies in Academic Research and Production, *Universal Journal of Educational Research, 4 (6)*, 1442- 1451.
75. Френдо 2005: E. Frendo, *How to Teach Business English*, Essex: Pearson Longman.
76. Херман, Аскбакер и Винтерс 1992: J. L. Herman; P.R. Aschbacher; L. Winters. *A practical guide to alternative assessment.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
77. Херман, Гирхарт и 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.

78. Хута 2010: Diagnostic and Formative Assessment. B. Spolsky; M. Francis (Ed.) *The Handbook of Educational Linguistics*, John Wiley & Sons, Ltd. 469 – 483.

Циљеви истраживања и очекивани резултати

Циљ истраживања је анализа процеса евалуације усмене презентације на енглеском као језику струке, те развој и примена циклуса за оцењивање усмене продукције приликом извођења презентација одговарајуће теме у оквиру пословног енглеског као страног језика струке. За потребе истраживања осмишљен је циклус оцењивања који ће обухватити следеће фазе: 1. проучавање, идентификацију и дефинисање потребе за увођењем циклуса оцењивања, 2. планирање и развој система оцењивања, 3. креирање циклуса задатка који се оцењује (пословне презентације), 4. развој скале са критеријумима за оцењивање, 5. примена скале и анализа резултата, 5. евалуација скале критеријума за оцењивање усмене презентације. Значајно је да је 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, емпиријски 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. Такође, да би се дошло до коначне форме скале за потребе овог рада, односно до формирања критеријума или група критеријума са одговарајућим дескрипторима, између осталог, биће разматране теоријске поставке и модели који објашњавају комуникативну компетенцију (Канали и Свејн 1980, Бакман и Палмер 1996), компетенцију језика струке (Даглас 2000), социокултурни приступи учењу језика и теорија активности (Лантоф 2000), као и Бајгејтсов (1987) модел говора као развојног процеса. Разматране теоријске поставке и модели биће узети у обзир како би се дефинисала скала за оцењивање усмене продукције која ће бити најоптималнија за конкретне потребе оцењивања говорне продукције студената као припадника делатне заједнице млађих одраслих ученика Пословног енглеског језика приликом израде задатка презентације одређене теме у групама.

Будући да је презентација одређене теме коју студенти раде у групи задатак који се уклапа у приступ познат као учење кроз задатке (енг. *Task-Based Teaching Approach*) и да у суштини поред језичког знања, подразумева и одређено понашање (Вилис 1996, Едвардс и Вилис 2005), као и да се оцењивање усмене продукције у оквиру овог задатка не може извршити као класично тестирање, може се рећи да овакав вид оцењивања има одлике аутентичног оцењивања. Другим речима, потребно је, одредити и дефинисати конструкт оцењивања, па ће се у ту сврху рад бавити и разматрањем следећих приступа одређивању конструката: приступ заснован на сценарију (енг. *Scenario-Based Language Assessment*) (Пурпура 2016, Бенет 2010); приступ заснован на оцењивању у контексту учионице (енг. *Classroom- Based Assessment*) (Реа-Дикинс 2004, Дејвисон, 2004, Тарнер и Пурпура, 2015); приступ заснован на карактеристичној особености (енг. *Trait-Based Approach*) (Канали и Свејн 1980, Канали 1983, Бакман и Палмер 1996, 2010), приступ заснован на комуникативним задацима (енг. *Task-Based Approach*) (Норис, Браун и Хадсон 2002), приступ интеракције (енг. *Interactionist Approach)* (Даглас 2000).

Претпоставља се да ће, у предложеном истраживању, најчешћи проблеми са којима се сусрећу наставници страних језика струке приликом оцењивања презентација студената бити субјективност коначне оцене. Стога се очекује да ће резултати анализе добијених података довести до креирања скале која ће у знатној мери смањити субјективност као ометајући фактор приликом евалуације усмених презентација на енглеском као језику струке.

Оно што је такође очекивано, односи се на групу критеријума која ће обухватити параметре везане за течност употребе језика. Наиме, ова група биће у знатној мери заступљенија у формирању коначне оцене у односу на групе критеријума које се на пример односе на граматичку прецизност, нејезичке параметре и др.

Претпоставља се да ће се применом одговарајуће скале за оцењивање допринети бољем разумевању фактора који утичу на евалуацију реалних задатака и, конкретно, евалуацију усмене презентације. Очекиване импликације за унапређење наставне праксе примарно се односе на поузданост датог приступа оцењивању, како на нивоу оцењивача самостално, тако и на нивоу између оцењивача.

Што се тиче односа између приступа оцењивању и процеса учења код студената, очекује се да ће њихова упознатост са критеријумима оцењивања пре израде задатка презентације унапредити коначно постигнуће кроз процесе самоевалуације и вршњачке евалуације.

План рада и методе истраживања

Како би се постигли планирани циљеви, у првом делу предложене дисертације бавимо се прегледом релевантних истраживања из области евалуације усмене продукције на страном језику с посебним фокусом на страни језик струке. Примарно ћемо се бавити различитим приступима и техникама у евалуацији усмене продукције, те анализом постојећих критеријума за оцењивање презентација на енглеском као језику струке. Будући да предложена дисертација истражује критеријуме за евалуацију усмених презентација, као посебног типа задатка у оквиру комуникативног приступа и, конкретније, методе учења кроз задатке, разматраћемо улогу овог типа задатка у развоју усмене продукције, као и различите технике које се користите у циљу њихове евалуације. Да би се уважиле специфичне карактеристике предложеног истраживачког контекста, биће изнете основне теоријске поставке које се односе на стратегије учења и карактеристике студената.

У истраживачком делу ове дисертације извршиће се анализа потреба која ће методом онлајн упитника бити спроведена са репрезентативним узорком наставника који предају страни језик струке на факултетима и високим школама. На основу резултата ће се утврдити изазови са којима се они најчешће сусрећу када оцењују презентације студената као задатак у настави страних језика. Биће испитана, пре свега, употреба и затупљеност задатка презентације одређене теме на страном језику струке, облик њеног извођења (самостално или групно), начини и методе оцењивања (један оцењивач, више од једног оцењивача, оцењивање уз помоћ експерта из одређене области), снимање или на лицу места и др. На овај начин биће сагледане реалне потребе које наставници страних језика имају када обављају задатак оцењивања. Дакле, први део рада биће усмерен на саме наставнике.

Други део емпиријског истраживања заснива се на самом задатку, односно презентацији као задатку који служи за изражавање усмене продукције, а који припада врсти задатка „перформансе“ (енг. *performance task*). На основу њега биће дефинисан део понуђених критеријума оцењивања, који ће бити дати на процену репрезентативном броју наставника страног језика струке путем онлајн упитника. На основу статистичке анализе њихових одговора биће одређено који ће критеријуми бити најутицајнији за формирање коначне оцене презентација. Потом ће се, на основу добијених резултата, спровести акционо истраживање како би се оформио оптималан циклус оцењивања са одговарајућим параметрима ради оцењивања усмене продукције презентације одређене теме.

Трећи део емпиријског истраживања усмерен је на испитивање квалитета самих критеријума, и то, валидности и поузданости, тако што ће 10 наставника страног језика струке вршити оцењивање снимљених презентација 14 студената подељених у 5 група, прво без критеријума, а затим након упознавања са критеријумима и на основу критеријума, тако да ће квалитативном методом бити упоређене оцене које су наставници дали у оба случаја. Овим путем било би омогућено анализирање поузданости између више оцењивача (енг. *inter-rater reliability*), као и код једног оцењивача самостално (енг. *intra-rater reliability*).

У циљу бољег разумевања улоге студената у описаним процесима, део података се ослања на искуства студената. Наиме, намера нам је да испитамо да ли и у којој мери познавање критеријума за евалуацију усмене презентацију утиче на њихову саморегулацију и самоевалуацију и, коначно, успешнију реализацију задатка.

Након овог дела, приступиће се представљању и тумачењу добијених резултата, провери очекиваних резултата и извођењу закључака на основу добијених резултата уз разматрање даљих могућности за истраживања примене оваквог модела оцењивања за неке друге врсте комуникативних задатака, како у страном језику са посебним, тако и са општим наменама.

VII ЗАКЉУЧАК СА ОБРАЗЛОЖЕНОМ ОЦЕНОМ О ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ КАНДИДАТА

На основу наведених података о кандидату, Комисија констатује да је **Весна Петровић** подобна **кандидаткиња** за израду докторске дисертације.

На основу постављених циљева и очекиваних резултата, Комисија констатује да је предложена тема подобна за израду докторске дисертације у области Примењене лингвистике и уже, Методике наставе страних језика.

На основу наведених података о предложеном ментору, Комисија констатује да је др Ана С. Јовановић подобна за ментора предложене докторске дисертације.

На основу изнетог, Комисија предлаже Наставно-научном већу Филолошког факултета Универзитета у Београду да донесе позитивне оцене о подобности кандидаткиње Весне Петровић и предложене теме докторске дисертације „Евалуација и унапређивање критеријума за оцењивање усмене презентације на енглеском језику струке", а да се за ментора именује др Ана С. Јовановић, ванредна професорка Филолошког факултета у Београду.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

_____

1. др Ана Јовановић, ванредна професорка,
Хиспанистика – Шпански језик, 25.10.2016,
Филолошки факултет у Београду

_____

2. др Оливера Дурбаба, редовна професорка,
Германистика – Методика наставе немачког језика, 7.12.2016,
Филолошки факултет у Београду

_____

3. др Јелена Филиповић, редовна професорка,
Хиспанистика – Шпански језик, 30.12.2010,
Филолошки факултет у Београду

_____

4. др Аница Радосављевић Крсмановић, доценткиња,
Методика наставе енглеског језика, 16.3.2019,
Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу