

Primljeno: 07.10.2015.
Izvorni znanstveni rad
UDK: 371.275:159.944.4

E-PROVJERA ZNANJA IZ ENGLESKOG JEZIKA STRUKE KAO ČIMBENIK SMANJENJA STRESA PRI SUMATIVNOJ PROVJERI ZNANJA

Tamara Polić
Veleučilište u Rijeci, Hrvatska
tamara.polic@ri.t-com.hr

SAŽETAK

O institucionaliziranom učenju stranog jezika ne može se govoriti bez spominjanja afektivnih čimbenika, kao što je strah od stranog jezika koji je u negativnoj korelaciji s uspjehom u učenju. Pridoda li se k tome još i ispitni stres, razvidno je da studentima treba pomoći kako bi pri provjeri znanja, posebice sumativnoj provjeri znanja iz engleskog jezika struke, stres reducirali.

Cilj je ovoga rada istražiti razinu ispitnog stresa kod studenata pri sumativnoj provjeri znanja na dvama kolokvijima iz engleskog jezika struke, od kojih se jedan polaže na klasičan način (papir + olovka), dok se na drugome, kod iste skupine studenata primjenjuje e-provjera znanja. Razina ispitnog stresa ustanovljava se putem dvaju upitnika. Statistička obrada podataka potvrđuje dvije hipoteze, odnosno dokazuje je da je ispitni stres manji pri e-provjeri znanja nego pri klasičnoj provjeri znanja, te da su rezultati ispita, odnosno uspjeh studenata, također bolji, dok je razina koncentracije ista pri obje metode provjere znanja.

Ključne riječi: e-provjera znanja, klasična provjera znanja, ispitni stres, engleski jezik struke, visokoškolsko obrazovanje

UVOD¹

Mada su ljudi oduvijek učili strani jezik zbog nekih posebnih potreba i s posebnim razlogom, o engleskom jeziku struke počelo se govoriti tek 60-ih godina prošlog stoljeća,

¹ U radu je zastupljena rodna jednakost bez obzira na uporabu pojmova nastavnik/student/ispitanik

i bez obzira na sve definicije, pristupe i podjele, njegova je važnost neupitna u svim područjima profesionalnog života, pa tako i na institucijama visokoškolskog obrazovanja. Karakterizira ga prije svega cilj, odnosno potrebe koje su važne učenicima, u ovom slučaju izvanrednim studentima Veleučilišta u Rijeci, druge godine stručnog studija Promet.

Na visokoškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj obvezan je kolegij i strani jezik struke, a cilj je njegovog poučavanja osposobiti studente za čitanje znanstvenih knjiga, radova, časopisa, članaka na internetu, te prikupljanje podataka iz njih, kao i olakšati im komunikaciju s kolegama stručnjacima iz određenog područja, ukoliko su već zaposleni, odnosno olakšati im obavljanje svakodnevnih profesionalnih obveza ili pronalaženje svog mjesta na tržištu rada po završetku studija. Najčešće poučavan strani jezik struke u našoj je zemlji engleski jezik struke EJS, (engl. English for Specific Purposes - ESP).

Treba se svakako pozabaviti i problemom koji se često veže uz učenje stranih jezika, pa tako i stranog jezika struke, a to je strah od stranog jezika. Uz strah od stranog jezika, u nastavi se javlja i stres u ispitnim situacijama, a ispit je neizostavan sastavni dio svakog kolegija. Stoga

ga treba provesti tako da studentima bude što je moguće manje stresan, kako ih stres ne bi omeo pri iskazivanju naučenog, a time i u polučivanju što boljih rezultata. Elektroničko učenje (engl. e-learning) sve je više prisutno u obrazovanju na svim razinama, uključivši i visokoškolske ustanove. Posljedično, elektronička provjera znanja našla je svoje mjesto u nastavi, pa tako i u nastavi engleskog jezika struke. Mnogo je članaka i studija napisano o e-učenju i o e-provjeri (online provjeri, računalno potpomognutoj provjeri) znanja, no gotovo da i nema radova koji se bave procjenom učinkovitost e-provjere znanja iz engleskog

jezika struke, ili bilo kojeg stranog jezika struke. E-provjera znanja može pomoći pri snižavanju razine stresa kod studenata tijekom provjere znanja iz engleskog (ili bilo kojeg drugog stranog) jezika struke.

Cilj je ovog rada istražiti ispitni stres pri sumativnoj provjeri znanja (kolokviji) engleskog jezika struke (EJS) kod studenata visokoškolskih ustanova (tercijarno obrazovanje), usporedivši razinu ispitnog stresa kod studenata koji ispit polažu na tradicionalan način (papir + olovka) s razinom stresa kod studenata pri e-provjeri znanja.

Polazi se od sljedećih hipoteza:

Hipoteza 1: Rezultati ispita (uspjeh) bit će bolji kod e-provjere znanja nego kod polaganja ispita na klasičan način (papir + olovka).

Hipoteza 2: Stres će kod studenata biti manji pri e-provjeri znanja iz EJS nego kod polaganja ispita na klasičan način (papir + olovka).

Hipoteza 3: Koncentracija će studenta prilikom e-provjere znanja biti bolja nego pri klasičnoj provjeri znanja (papir + olovka).

TEORIJSKA PODLOGA RADA I REZULTATI PRETHODNIH ISTRAŽIVANJA

Slijedom navedenoga u uvodu, istraživanje će se temeljiti na četiri osnovne teorijske podloge koje se međusobno isprepliću, a to su:

- važnost engleskog jezika struke,
- strah od stranog jezika,
- ispitni stres s naglaskom na ispitni stres kod stranog jezika struke i
- provjera znanja i e-provjera znanja kao moguće rješenje za smanjivanje ispitnog stresa u stranom jeziku struke.

Važnost engleskog jezika struke

Puno je vremena trebalo da se akademska zajednica odredi prema engleskom jeziku struke (EJS), te se kod definicije EJS može naići na razlike u pristupu. Tako npr. Hutchinson i Waters (1987) definiraju EJS više kao pristup nego kao proizvod (engl. product). Time se EJS ne veže nužno za određenu vrstu jezika, nastavni materijal ili metodologiju. Oni drže da je EJS usmjeren na jezik (gramatiku, leksik, registar), vještine, diskurs i žanrove koji odgovaraju navedenim aktivnostima. Izjednačavaju važnost potreba učenika i metoda poučavanja. Strevens

(1988) preciznije definira EJS razlikujući apsolutna i varijabilna obilježja EJS. Robinson (1991: 3) definira ESP kao „ciljno usmjeren proces organiziran u vidu tečajeva“. Smatra da je jezik struke usmjeren k određenom cilju koji se određuje na osnovu potreba onih koji ga uče.

Anthony (1997; 2008) navodi da je engleski jezik struke imao relativno puno vremena za sazrijevanje, te da bi se očekivalo od EJS zajednice da ima jasnu ideju o značenju EJS, no uočava da to međutim, nije tako.

Hutchinson i Waters (1987:19), rekli su da je „EJS pristup poučavanju jezika kod kojeg se sve odluke koje se odnose na sadržaj i metode zasnivaju na učenikovim razlozima za učenje“. Uočivši konfuziju glede definicije EJS, Tony Dudley-Evans, zasnivajući je na Strevensovoj definiciji (1988), ponudio je 1997. godine, na konferenciji o EJS u Japanu proširenu definiciju u smislu „apsolutnih“ i „varijabilnih“ obilježja engleskog jezika struke. Iduće godine, Dudley-Evans i St. John (1998) revidirali su definiciju i ponudili dvije skupine obilježja:

Apsolutna obilježja EJS:

- udovoljava specifičnim potrebama onih koji ga uče (engl. learners)
- koristi temeljnu metodologiju i djelatnosti discipline za čije se potrebe izučava
- usmjeren je jeziku koji odgovara tim djelatnostima u smislu gramatike, leksika, registra, vještina, diskursa i žanra.

Varijabilna obilježja EJS:

- može se odnositi na specifične discipline ili biti osmišljen za njih
- može koristiti, u specifičnim situacijama poučavanja, metodologiju koja se

razlikuje od metodologije općeg engleskog jezika (engl. General English – GE)

- namijenjen je poglavito odraslima, bilo na visokoškolskim ustanovama ili pri obavljanju stručnih poslova, no može biti namijenjen i učenicima srednjih škola

- namijenjen je uglavnom osobama čija je razina znanja engleskog jezika srednje dobra ili napredna

- većina kolegija ili tečajeva (engl. courses) EJS pretpostavlja osnovno poznavanje jezičnih sustava.

Tijekom vremena definicije EJS ponešto su se mijenjale, nadopunjavale i usavršavale, a možda o EJS najjasnije i najsažetije piše Gatehouse (2011), sažimajući njegovo podrijetlo, pojam, apsolutna i varijabilna obilježja, tipove, obilježja tečajeva / kolegija, ključne sastavnice u stvaranju nastavnog plana EJS, osmišljavanju nastavnog materijala, itd.

Strah od stranog jezika

Učenje stranog jezika samo po sebi može predstavljati stres i uzrokovati strah kod učenika i studenata, o čemu se počelo govoriti i pisati već sredinom XX stoljeća, kad se priznaje da je uloga afektivnih čimbenika pri učenju stranih jezika važna. Autori J. Mihaljević Djigunović i Legac (2008) ustanovili su statistički značajnu negativnu povezanost između straha od jezika u svim fazama (engl. input – processing – output / unos - unutarnja obrada - ostvaraj) i uspjeha u učenju engleskoga kao stranog jezika, naglašavajući da se učenje stranog jezika više ne veže isključivo za kognitivne sposobnosti, već se uvažava činjenica da dolazi do aktivacije kako kognitivnih, tako i afektivnih osobina učenika.

Autori navode da strah od stranog jezika najviše dolazi do izražaja u fazi ostvaraja (engl. output stage), kad se od učenika traži pokazivanje sposobnosti produkcije prethodno naučenog. Visoka razina straha i stresa u ovoj fazi mogu omesti učenikovu sposobnost govorenja ili pisanja na stranom jeziku, pa tako i pri provjeri znanja.

Poučavatelji stranog jezika, MacIntyre i Gardner (1989) drže da je strah od stranog jezika u negativnoj korelaciji s postignućem u stranom jeziku. Na njihova saznanja se u svom istraživanju osvrće i M. Kostić-Bobanović (2009) koja je proučavala strah od stranog jezika kod sveučilišnih studenata, i zaključuje da čak i studenti koji su duže učili strani jezik pokazuju znatnu razinu straha od jezika.

Istražujući pristupe strahu od stranog jezika, Elkhafaifi (2005) kaže da se strah od jezika može očitovati u promjeni uspješnosti, odnosno utjecati na postizanje lošijeg uspjeha (ocjena) na ispitu.

Ispitni stres s naglaskom na ispitni stres kod stranog jezika struke

Autori Yavuz i Yeşilyurt (2006) također ističu negativan utjecaj ispitnog stresa u procesu učenja stranog jezika. Oni ispituju čimbenike koji prouzrokuju ispitni stres. Zaključuju da su to: loše predznanje studenata, negativan stav nastavnika prema

ispitima, stav studenata prema učenju jezika, nevaljanost ispita, strah od loših ocjena, loša iskustva na ispitima, vremensko ograničenje i pritisak, težina sadržaja kolegija i očekivanja roditelja. Naglašavaju, nadalje, da ispitni stres utječe negativno na motivaciju i koncentraciju, doprinosi većem broju pogrešaka i ometa mogućnosti transfera naučenog u ispit, te na kraju smanjuje i interes za strani jezik. Uočili su, također, da neodgovarajuće tehnike provjere znanja iz stranog jezika mogu izazvati ispitni stres, kao npr. kad su u ispit uključeni tipovi pitanja s kojima studenti nisu upoznati, zadaci kakve prije nisu vježbali, ili su pitanja preteška. Usporedno s povećanjem stresa, smanjuje se i koncentracija, a kod smanjene koncentracije veća je mogućnost pogrešaka. Analizirajući rezultate istraživanja, autori navode i činjenicu da se studenti često žale i na subjektivnost pri ocjenjivanju (engl. scoring subjectivity).

Havelka (1990) stres definira kao stanje u kojem je poremećena i unutrašnja (psihofizička) ravnoteža organizma i koje zahtijeva ulaganje dodatnih napora radi prilagodbe. Jambrović Čugura (2009) definira stres kao stanje u kojem se pojedinac nalazi kad je suočen s problemima ili zahtjevima svoje okoline kojima se ne uspijeva prilagoditi ili koji traže pojačane napore, a stresori su situacije koje izazivaju stres. Nadalje, autorica navodi da je za doživljaj stresa najvažnije kako pojedinac procjenjuje svoju ugroženost u određenoj situaciji, kao i svoje sposobnosti da se s tom situacijom nosi, dok intenzitet stresa ovisi o našem tumačenju onoga što nam se dogodilo ili situacije u kojoj se nalazimo. Rukovodeći se definicijama autorice, može se zaključiti da se ispit iz EJS može podvesti pod male svakidašnje stresore, koji ne moraju ostaviti posljedice na tjelesno i psihičko zdravlje pojedinca.

Prema Pauku (1984) ispitna tjeskoba odnosi se na skup fizioloških i emocionalnih odgovora na pritisak ili stres koji nastaje zbog brige oko predstojećih ispita. Ovo stanje uznemirenosti često se odlikuje napetošću mišića, glavoboljom, bolom u trbuhu, pospanošću ili nesanicom, pretjeranim znojenjem, uznemirenošću, depresijom, nervozom, bijesom, panikom, nedostatkom samopouzdanja, gubitkom pamćenja. Posljedice ispitne anksioznosti vrlo se razlikuju po prirodi i jačini od studenta do studenta. Neke studente blago pogađa anksioznost i oni mogu iskusiti samo jedan ili dva od spomenutih simptoma. Drugi pak mogu iskusiti tako snažne simptome anksioznosti da postaju izuzetno onesposobljeni. Dakle, može se zaključiti da su znakovi koji upućuju na stanje stresa emocionalni, kognitivni, tjelesni ili bihevioralni.

Ispitna tjeskoba (anksioznost) nastaje iz napetosti, a ne stresa. Stres je odgovor tijela na bilo koje i sve zahtjeve njemu iznijete. Napetost pak nastaje kad tijelo odgovara na pogrešan način na uzročnike stresa.

Za neke ljude, izvjesna količina stresa poboljšava uspješno obavljanje zadataka; ali za većinu, stres umanjuje sposobnost obavljanja zadataka.

Juretić (2008) navodi da je proces procjenjivanja osnovna značajka ispitne situacije. To je situacija u kojoj netko drugi određuje udovoljavamo li postavljenim kriterijima potrebnim za uspješno polaganje ispita.

Nastavnici stranog jezika trebali bi biti svjesni razine ispitnog stresa, njegovih uzroka i posljedica, te učiniti sve što je u njihovoj moći da ga smanje.

Provjera znanja i e-provjera znanja kao moguće rješenje za smanjivanje ispitnog stresa u stranom jeziku struke

E-provjera znanja jedna je od mogućnosti provjera znanja, u usporedbi s tradicionalnom provjerom (papir + olovka). Većina istraživanja koja se bavi tematikom e-provjere znanja ne uključuje e-provjeru znanja iz EJS, a vrlo su rijetki oni koji se bave njenom primjenom na visokoškolskim ustanovama.

Prema riječima Muirheada (2012), alternativne procjene znanja nude nastavnicima jedinstvene mogućnosti za promicanje akademskog uspjeha i individualizaciju obrazovnog procesa, te ističe važnost upoznavanja kako novih, tako i iskusnih nastavnika s alternativnim provjerama znanja.

U jednom od svojih članaka Dermo (2009) uočava da studenti općenito imaju pozitivan stav prema e-provjeri znanja, no treba imati na umu da ipak dvoje o pouzdanosti, tehnologiji i valjanosti (engl. validity) e-ispita, te se ne smije automatski smatrati da su svi studenti a priori za primjenu informacijske tehnologije u provjeri znanja. No, ni ovaj autor ne bavi se e-provjerom znanja iz EJS.

Kern (2013) piše o integraciji tehnologije u nastavu EJS. Tehnologija je napredovala i postala sveprisutna u svakodnevnom životu, što se reflektiralo i u nastavi, jer nastavnici EJS oduvijek su koristili sva raspoloživa sredstva pri osmišljavanju materijala za nastavu i stvaranju okruženja koje će zadovoljiti potrebe učenika. Tako je i tehnologija danas postala sastavni dio razredne sredine, a posebice računala, koja se koriste na razne načine i imaju važnu ulogu u nastavi EJS, i autor ih smatra vrlo pogodnim sredstvom za nastavu EJS, te govori o „mrežnom poučavanju jezika“ (engl. network-based language teaching).

Stannard i Basiel (2013) govore o promjenama koje se događaju na području provjere znanja u posljednjih 50 godina, svjesni da sama ocjena ili rezultat ne daju realnu sliku učenikovih jezičnih sposobnosti (engl. language ability), dodajući i da kvalitetna provjera može čak pružiti priliku za učenje. Autori ističu da tehnologija ima neposredan utjecaj na provjeru / procjenu jezika, te da danas može provjeravati i evaluirati učenike na načine koji nam jednostavno nisu bili na raspolaganju prije deset godina, jer sad postoji obilje alata koji se mogu koristiti pri provjeri, što povećava broj vrsta ispitnih zadataka i nudi brže i lakše načine njihove distribucije. Autori ističu potrebu za poticanjem i ohrabriranjem nastavnika koji se još uvijek ustručavaju i boje primijeniti informacijsku tehnologiju u provjeri znanja, da to učine. Svjesni su da je e-procjena znanja još u povojima i gotovo uvijek eksperimentalna, te da je prvi korak k njoj presudan. Jednom kad nastavnik stekne povjerenje u informacijsku tehnologiju, početak će više eksperimentirati i koristiti sve veći broj alata. Jedna od njihovih poruka glasi: „Nemojte se bojati eksperimentirati“, jer mnogi se nastavnici boje.

Ipak, mora se primijetiti da je mnogo toga što autori nude i savjetuju ipak neostvarivo i neizvedivo u našem nastavnom okruženju, pa tako i na visokoškolskim ustanovama, gdje je broj studenata u grupi velik, a izbor informacijske tehnologije vrlo oskudan.

Zatim, James, Craig i M. Devlin (2002) u svom radu zaključuju da bez obzira na to što je informacijska tehnologija otvorila mnoge mogućnosti za inovativnije provjere znanja u visokome školstvu, postoje još mnoge koje tek treba otvoriti. Navode da postoje

neki dokazi da e-provjera znanja, ako nije dobro i temeljito pripremljena, može potaknuti studente da se usredotoče na niže kognitivne sposobnosti. Drže da je učinkovitost online provjere znanja, koja se uglavnom ili isključivo temelji na pitanjima višestrukog izbora i pitanjima s dvojnim odgovorom (engl. true / false questions) vrlo upitna na visokoškolskoj razini. Boje se da bi takva provjera znanja mogla imati neposredan negativan učinak na studentov pristup učenju, ohrabrujući puku reprodukciju, umjesto razvoja viših kognitivnih funkcija, kao npr. kritičkog vrednovanja (evaluacije).

Aly (2011) ističe da se elektronička provjera znanja studenata pojavljuje u mnogim programima učenja na daljinu. Može biti definirana kao metoda u kojoj se koriste računala i Internet kako bi se provjerilo znanje studenata koji nisu blizu. Smatra važnom i percepciju studenata. Ističe da je percepcija studenata vrlo važan čimbenik u daljnjem razvoju ovog načina provjere znanja.

Budući da je pri e-provjeri znanja izuzet ljudski faktor ocjenjivača, rezultati ispita i ocjene sigurno su objektivniji, te studenti neće moći imati primjedbe na subjektivnost ocjenjivača.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak

U ispitivanju je sudjelovalo 30 ispitanika (27 muškaraca i 3 žene), u dobi između 19 i 56 godina ($M=25,77$; $SD=7,5$). Ispitanici su izvanredni studenti druge godine stručnog studija Promet Veleučilišta u Rijeci, na kolegiju Engleski jezik struke 3, akademske godine 2014./2015. Za istraživanje su izabrani ispitanici druge godine studija, kako bi se smanjile razlike u predznanju, budući da su svi već položili ispite iz kolegija Engleski jezik struke 1 i Engleski jezik struke 2, koji se slušaju na prvoj godini studija. Svi su ispitanici pohađali nastavu u prošloj i ovoj akademskog godini kod istog nastavnika, te su svi vježbali rješavanje zadataka na računalu i na klasičan način.

Polaganju obaju kolokvija pristupilo je 34 studenta, dok je anketiranju pristupilo njih 30.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja korištena su dva ispitna testa i jedan upitnik, koje je sastavila autorica:

- a) ispitni test iz Engleskog jezika struke 3 pripremljen za e-provjeru znanja na 1. kolokviju,
- b) ispitni test iz Engleskog jezika struke 3 pripremljen za klasičnu provjeru znanja (papir + olovka) na 2. kolokviju i
- c) upitnik za utvrđivanje izraženosti simptoma ispitnog stresa.

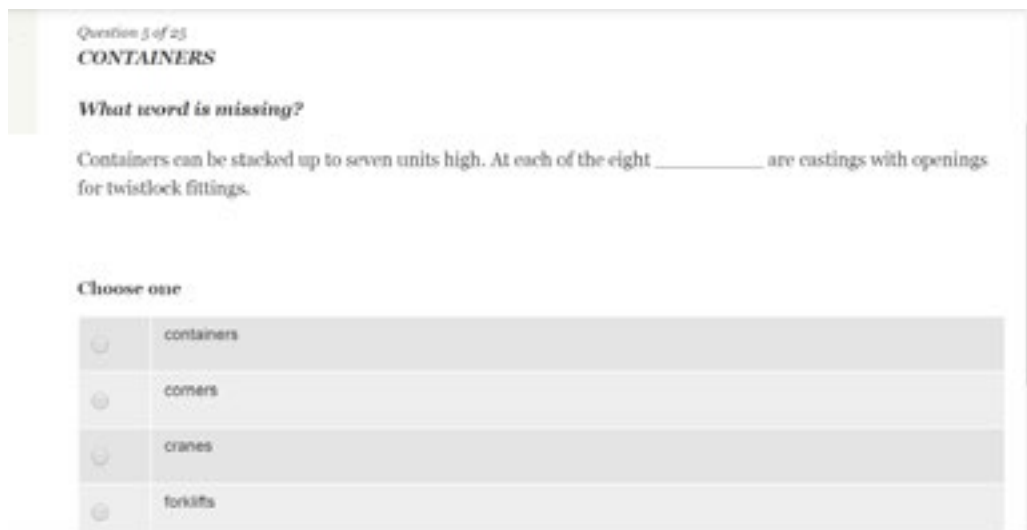
Ispitni testovi za e-provjeru znanja i za klasičnu provjeru znanja

Kolokviji su tzv. ispiti postignuća (engl. achievement tests) i dani su na kraju dvaju nastavnih ciklusa, budući da je predviđeno da kolegij iz EJS uključuje dva kolokvija. Sadržaj se kolokvija temelji na silabusu i udžbeniku. Cilj im je provjera usvojenosti novog stručnog vokabulara i gramatičkih struktura relevantnih za EJS, sukladno zadanim ishodima učenja.

Pazilo se na to da oba testa, kako onaj za e-provjeru znanja, tako i onaj za klasičnu provjeru znanja budu konstruirani na jednak način. Svaki se sastoji od ukupno 25 čestica. Svaka čestica nosi jednak broj bodova, odnosno 1 čestica = 1 bod. Na svakom od kolokvija studenti mogu postići maksimalno 25% ocjene, te tako postoji i korelacija između bodova i postotaka, odnosno 1 bod = 1%. Od 25 zadataka, 13 provjerava usvojenost stručnog vokabulara, a 12 provjerava usvojenost gramatičkih struktura. Zadaci su objektivnog tipa tj. samo je jedan odgovor točan.

U testove je uključeno više tipova zadataka: zadaci višestrukog izbora s 3 ometača kod kojih treba zaokružiti riječ kojom se može nadopuniti praznina, a samo je jedno rješenje nedvojbeno točno. Primjer takvog zadatka na računalu (Slika 1) i na papiru (Slika 2):

Slika 1: Primjer zadatka višestrukog izbora na računalu – 1. kolokvij



Slika 2: Primjer zadatka višestrukog izbora na papiru – 2. kolokvij

19) LOCOMOTIVE
Which word is missing?
By means of mechanical coupling, the travel of the piston turns the _____ wheels of the locomotive.
Response: A) leading B) front C) driving D) trailing

Drugi su tip zadataka pitanja s kratkim odgovorom, odnosno zadatci s nadopunjavanjem teksta jednom riječju, kod kojih je posebna pozornost posvećena tome da samo jedan odgovor može biti točan i gdje je prvo slovo riječi već napisano. Primjer zadatka na računalu (Slika 3) i na papiru (Slika 4):

Slika 3: Primjer zadatka s nadopunjavanjem teksta jednom riječju na računalu – 1. kolokvij

Question 10 of 25
URBAN PUBLIC TRANSPORT

Insert the missing word into the following sentence:

Managing d_____, monitoring vehicles and crew as well as controlling operations are some of subdomains of real-time control.

Answer

Enter your answer here

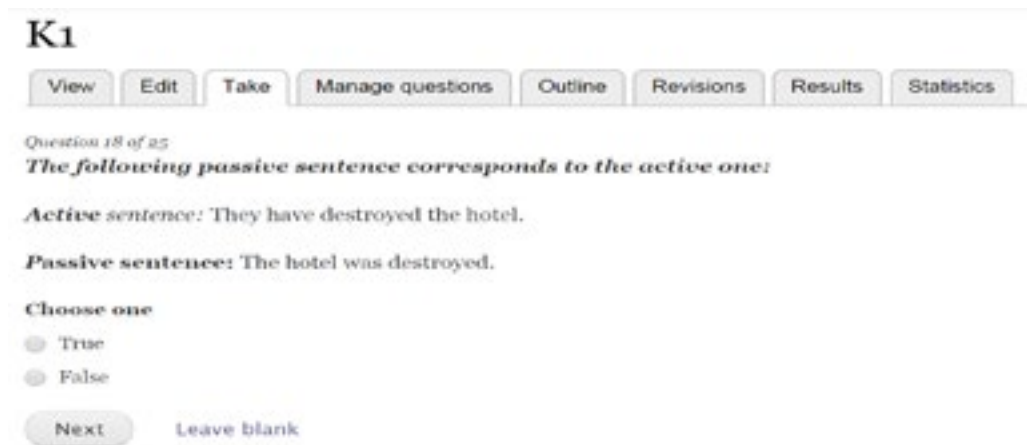
Next Leave blank

Slika 4: Primjer zadatka s nadopunjavanjem teksta jednom riječju na papiru – 2. kolokvij

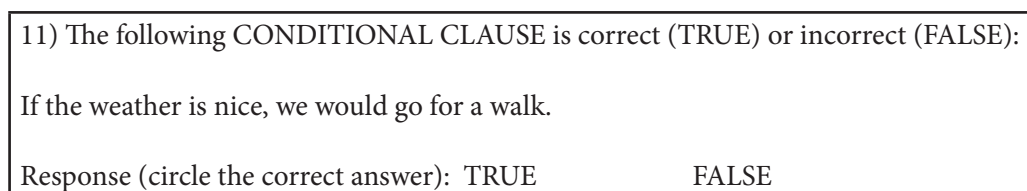
13) INTERNAL COMBUSTION ENGINE
Insert the missing word:
In the internal combustion engine, the b_____ takes place in the combustion chamber (the top of the cylinder).

Treći su tip zadatka pitanja s dvojnim odgovorom (engl. True/False questions). Primjer zadatka na računalu (Slika 5) i na papiru (Slika 6):

Slika 5: Primjer pitanja s dvojnim odgovorom na računalu – 1. kolokvij



Slika 6: Primjer pitanja s dvojnim odgovorom na papiru – 2. kolokvij



Ocjenjivanje oba kolokvija objektivno je i ne ovisi o ispitivaču.

Upitnik izraženosti simptoma ispitnog stresa

Za potrebe istraživanja autorica je konstruirala upitnik izraženosti simptoma ispitnog stresa kojeg su ispitanici ispunjavali dva puta: prilikom e-provjere znanja na 1. kolokviju i prilikom klasične provjere znanja na 2. kolokviju.

Upitnik se sastoji od 2 dijela. Prvi je dio podijeljen u tri skupine čestica koje se odnose na simptome ili znakove koji upućuju na stanje stresa, kao što su tjelesne reakcije, negativne emocije i negativne misli/reakcije.

Čestice koje se odnose na tjelesne reakcije su: „srce mi ubrzano lupa“, „drhtim/drhte mi ruke“, „znoje mi se dlanovi“, „osjećam glavobolju/pritisak u glavi“, „osjećam grčeve/bolove u želucu/mučninu“. Čestice koje se odnose na negativne emocije su: „hvata me nervoza/panika“ i „najradije bih odustao/la“, dok su čestice koje se odnose na negativne misli/reakcije: „ne mogu jasno razmišljati“, „teško se koncentriram“, „osjećam blokadu u glavi, kao da mi se mozak isprazni“ i „griješio/la na lakim pitanjima“. Prvi se dio upitnika sastoji od 11 čestica u obliku tvrdnji, a zadatak je ispitanika procijeniti stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom na ljestvici procjene Likertovog tipa od pet stupnjeva (1-nikad, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-uvijek). U drugom dijelu upitnika od ispitanika se traži navođenje spola i dobi.

Postupak

Istraživanje je provedeno tijekom prvog semestra akademske godine 2014./2015. Prije početka nastave sastavljeni su testovi za oba kolokvija, od kojih se prvi rješavao na računalima, a drugi na papiru. Prvi se kolokvij pisao 28. studenog 2014. u računalnoj učionici, a drugi se kolokvij pisao 21. siječnja 2015. u običnoj učionici Veleučilišta u Rijeci. Ispitanicima su jasno dane upute za rješavanje zadataka. Prilikom pristupanja kolokvijima, svi su studenti bili istodobno u učionici, a kolokvije su pisali pod šiframa. Nastavno gradivo sadržano u zadacima u potpunosti je obrađeno na nastavi. Važno je napomenuti da je e-provjera znanja provedena u Drupalu, budući da Drupal ima opciju onemogućavanja pristupa internetu u vrijeme provjere znanja.

Upitnik o ispitnom stresu koji se odnosi na e-provjeru znanja (1. kolokvij) studenti su ispunjavali odmah nakon provjere znanja. Ispitanicima je objašnjena struktura anketnog upitnika i način sastavljanja anketnih tvrdnji, a posebno je istaknuta anonimnost njihovih odgovora. Isto se tako postupilo s drugim upitnikom koji se odnosio na klasičnu provjeru znanja, kojeg su ispitanici također ispunjavali odmah po završetku pisanja testa (2. kolokvij).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Dobiveni su podatci obrađeni pomoću statističkog programa SPSS 20.0. Izračunati su deskriptivni podatci (aritmetičke sredine i standardne devijacije) za tjelesne reakcije, negativne emocije i negativne misli/reakcije. Podatci su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Srednje vrijednosti i mjera raspršenja (standardna devijacija) za sve simptome (tjelesne reakcije, negativne emocije i negativne misli/reakcije) zasebno za e-provjeru i klasičnu provjeru znanja

		e-provjera znanja		Klasična provjera znanja	
		M	SD	M	SD
Simptomi stresa					
Tjelesne reakcije	Srce mi ubrzano kuca	2,10	1,03	2,40	1,04
	Drhtim / drhte mi ruke	1,80	0,93	2,10	1,06
	Znoje mi se dlanovi	2,00	1,11	2,17	1,12
	Osjećam glavobolju / pritisak u glavi	1,43	0,82	1,77	0,89
	Osjećam grčeve /bolove u želucu/ mučninu	1,30	0,59	1,63	0,85
Negativne emocije	Hvata me nervoza / panika	2,13	1,04	2,27	1,05
	Najradije bih odustao/la	1,33	0,76	1,93	1,44
Negativne misli/reakcije	Ne mogu jasno razmišljati	1,87	1,07	2,20	0,96
	Teško se koncentriram	2,10	1,19	2,23	1,14
	Osjećam blokadu u	2,00	1,05	2,37	1,25
	Griješio/la sam na lakim pitanjima	2,50	0,87	2,80	1,22

Iz Tablice 1. koja prikazuje srednje vrijednosti i mjere raspršenja (standardne devijacije) za sve simptome (tjelesne reakcije, negativne emocije i negativne misli/reakcije) zasebno za e-provjeru i klasičnu provjeru znanja, razvidno je da su procjene ispitanika o svim stresnim simptomima više u situaciji klasične provjere znanja, nego u situaciji e-provjere znanja. No, da bi se detaljnije utvrdilo gdje postoje statistički značajne razlike u simptomima stresa između te dvije vrste testiranja, provedene su daljnje analize.

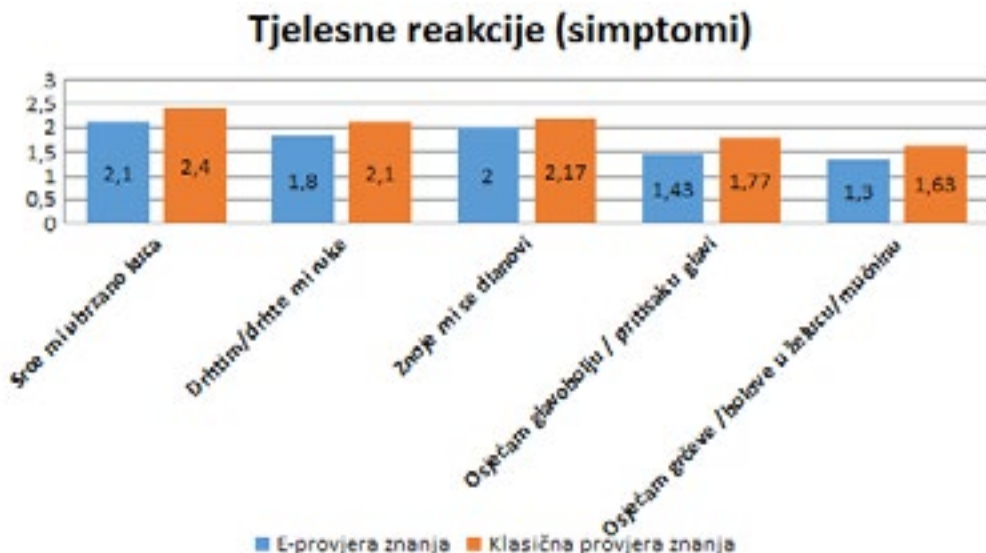
Provedeni su t-testovi za zavisne uzorke kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u svim simptomima stresa (tjelesnim reakcijama, negativnim emocijama i negativnim mislima/reakcijama) ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Usporedba rezultata ispitanika na svim simptomima stresa prilikom e-provjere i klasične provjere znanja

Simptomi stresa		t	df	p
Tjelesni reakcije	Srce mi ubrzano kuca	-2,068	29	,048
	Drhtim / drhte mi ruke	-2,068	29	,048
	Znoje mi se dlanovi	-1,000	29	,326
	Osjećam glavobolju / pritisak u glavi	-1,980	29	,057
	Osjećam grčeve /bolove u želucu/ mučninu	-3,010	29	,005
Negativne emocije	Hvata me nervoza / panika	-0,891	29	,380
	Najradije bih odustao/la	-2,068	29	,048
Negativne misli / reakcije	Ne mogu jasno razmišljati	-1,505	29	,143
	Teško se koncentriram	-0,519	29	,608
	Osjećam blokadu u glavi	-1,613	29	,118
	Griješio/la sam na lakim pitanjima	-1,273	29	,213

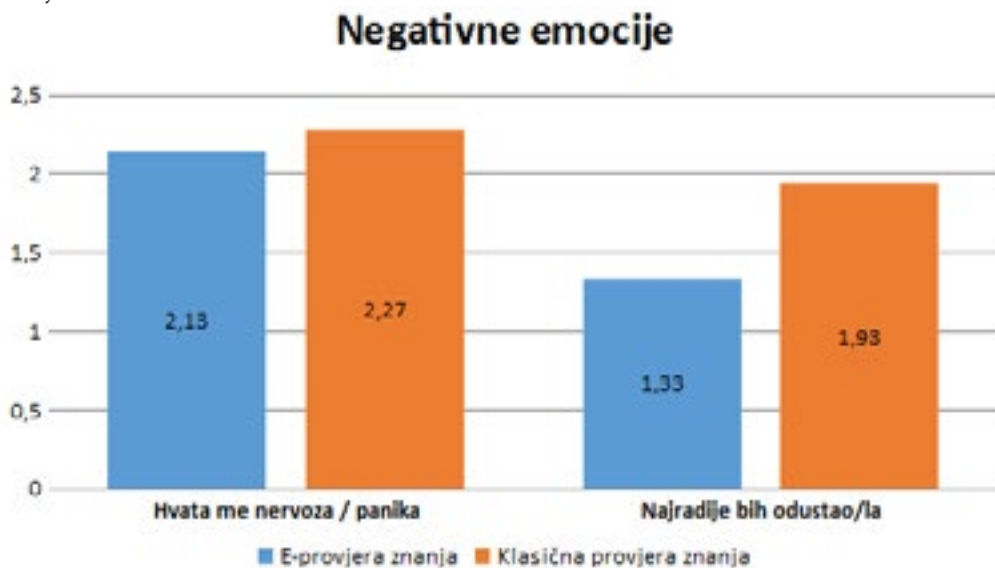
Rezultati ukazuju da postoji statistički značajna razlika u pojedinim tjelesnim reakcijama (simptomima) ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u osjećaju ubrzanog kucanja srca ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja ($t=-2,068$; $df=29$; $p<0,05$), s time da je ubrzano kucanje srca izraženije kod klasične provjere znanja ($M=2,40$; $SD=1,04$) nego kod e-provjere znanja ($M=2,10$; $SD=1,03$). Nadalje, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u osjećaju drhtanja i drhtanja ruku ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja ($t=-2,068$; $df=29$; $p<0,05$), s time da je drhtanje i drhtanje ruku izraženije kod klasične provjere znanja ($M=2,10$; $SD=1,06$) nego kod e-provjere znanja ($M=1,8$; $SD=0,93$). Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u osjećanju grčeva/bolova u želucu/mučnini ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja ($t=-3,010$; $df=29$; $p<0,01$), s time da su ti simptomi izraženiji kod klasične provjere znanja ($M=1,63$; $SD=0,85$) nego kod e-provjere znanja ($M=1,30$; $SD=0,59$). To je vidljivo na Slici 7 koja prikazuje srednje vrijednosti procjena tjelesnih reakcija (simptoma) pri e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja.

Slika 7. Srednje vrijednosti procjena tjelesnih reakcija (simptoma) pri e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja



Osim toga, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u procjenama spremnosti na odustajanje (simptom „najradije bih odustao/la“) kod ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja ($t=-2,068$; $df=29$; $p<0,05$). Ispitanici su prilikom klasične provjere znanja u većoj mjeri bili spremni odustati ($M=1,93$; $SD=1,44$) nego u situaciji e-provjere znanja ($M=1,33$; $SD=0,76$), kao što se može vidjeti na Slici 8 koja prikazuje srednje vrijednosti procjena negativnih emocija pri e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja .

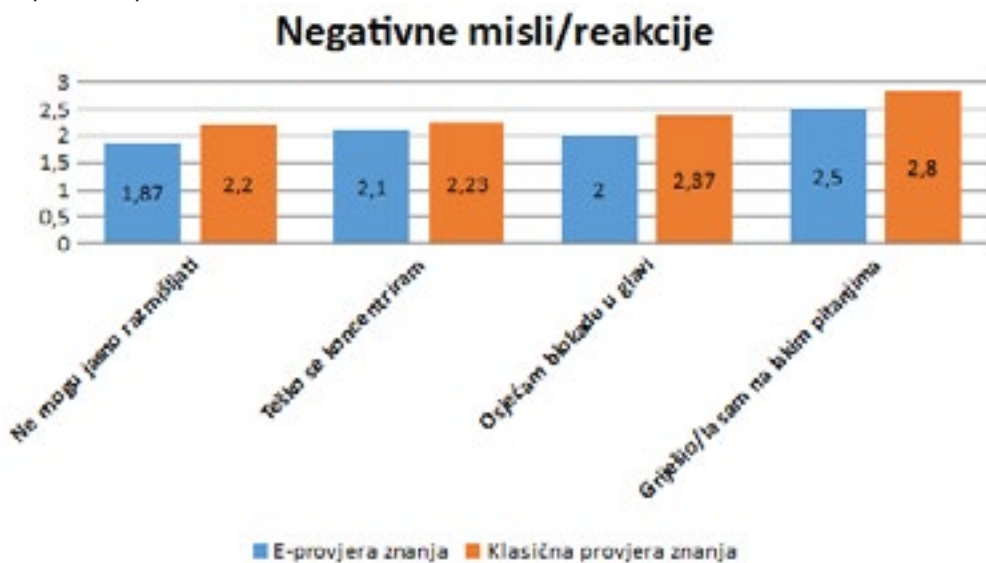
Slika 8. Srednje vrijednosti procjena negativnih emocija pri e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja



U ostalim tjelesnim reakcijama (simptomima), negativnim emocijama, negativnim mislima/reakcijama ispitanika ne postoji statistički značajna razlika ovisno o situaciji testiranja (e-provjera i klasična provjera znanja).

Na Slici 9 prikazane su srednje vrijednosti procjena negativnih misli/reakcija ispitanika prilikom e-provjere i klasične provjere znanja. Vidljivo je da su procjene negativnih misli/reakcija više prilikom klasične provjere znanja, no nisu statistički značajno više.

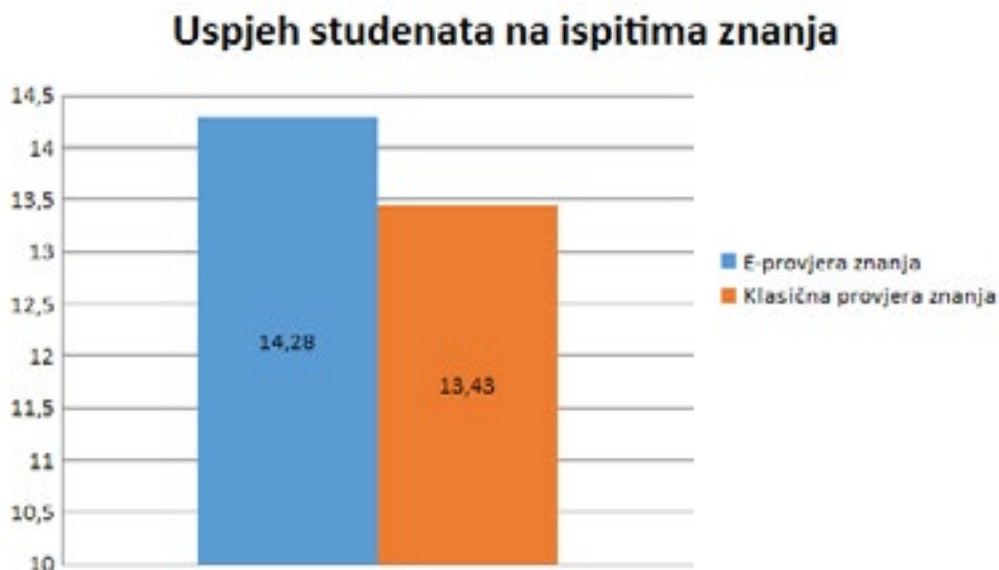
Slika 9. Srednje vrijednosti procjena negativnih misli/reakcija pri e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja



Na Slici 9. također je razvidno da je razlika u čestici „ne mogu jasno razmišljati“ vrlo mala između klasične i e-provjere znanja, no simptom je izraženiji kod klasične provjere. Teškoće pri koncentraciji također su izraženije kod klasične provjere znanja, što se pokazalo i za osjećaj „blokade“ u glavi. Griješenje na lakim pitanjima analizom se pokazalo dominantnijim kod klasične provjere znanja.

Nadalje, kako bi se provjerila razlika u uspjehu studenata prilikom e-provjere i klasične provjere znanja proveden je t-test za zavisne uzorke. Pokazalo se da ne postoji statistički značajna razlika u uspjehu studenata prilikom e-provjere i klasične provjere znanja ($t=1,41$; $df=33$; $p>0,05$). Na Slici 10 prikazana je usporedba srednjih vrijednosti uspjeha studenata pri e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja. Iako se nije pokazala statistički značajna razlika u uspjehu studenata prilikom e-provjere i klasične provjere znanja, na slici je razvidno da su ispitanici postizali bolji uspjeh prilikom e-provjere znanja nego prilikom klasične provjere znanja.

Slika 10. Usporedba uspjeha studenata na e-provjeri i klasičnoj provjeri znanja – prikaz srednjih vrijednosti



RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Sukladno glavnim ciljevima ovog rada, istražen je ispitni stres pri sumativnoj provjeri znanja (kolokviji) engleskog jezika struke (EJS) kod studenata visokoškolske ustanove (tercijarno obrazovanje), te je uspoređena razina ispitnog stresa kod studenata kada ispit polažu na tradicionalan način (papir + olovka) s razinom stresa kod studenata pri e-provjeri znanja. Hipoteze istraživanja su djelomično potvrđene. Naime, doista se pokazalo da je stres kod studenata manji prilikom e-provjere znanja nego prilikom klasične provjere znanja. Ispitanici su izvještavali o većoj zastupljenosti tjelesnih simptoma stresa i negativnih emocija prilikom klasične provjere znanja nego prilikom e-provjere znanja. Jedino nije pronađena razlika u negativnim mislima/reakcijama ispitanika između te dvije situacije. S druge strane, nije potvrđena hipoteza da će koncentracija studenata prilikom e-provjere znanja biti bolja nego pri klasičnoj provjeri znanja (papir + olovka). Rezultati ukazuju na to da studenti procjenjuju jednake razine koncentracije u obje ispitne situacije. Hipoteza da će rezultati ispita (uspjeh) biti bolji kod e-provjere znanja nego kod polaganja ispita na klasičan način (papir + olovka) također nije potvrđena. No, na grafičkom prikazu srednjih vrijednosti uspjeha studenata očigledna je tendencija postizanja boljeg uspjeha prilikom e-provjere nego kod klasične provjere znanja.

Temeljem rezultata istraživanja, zaključeno je da je e-provjera znanja iz EJS prikladnija od klasične provjere znanja jer je kod nje ispitni stres manji, te se predlaže e-provjeru znanja EJS kao korisnu alternativu klasičnoj provjeri znanja, mada je ona za nastavnika zahtjevnija, budući da priprema ispita za e-provjeru znanja zahtijeva daleko više vremena od pripreme klasičnog ispita.

Usporedbom rezultata obaju kolokvija primjećuje se tendencija postizanja boljeg rezultata pri e-provjeri znanja nego pri klasičnoj provjeri znanja (iako između te dvije situacije ne postoji statistički značajna razlika). Postizanje boljeg rezultata je studentima važno jer između ostalog, bolji rezultati, tj. ocjene doprinose povećanju samopouzdanja kod studenata glede EJS, pa tako i motivaciji za svladavanjem kolegija. Budući da je pri e-provjeri znanja izuzet ljudski faktor ocjenjivača, rezultati ispita i ocjene sigurno su objektivniji, te studenti neće moći imati primjedbe na subjektivnost ocjenjivača.

Uz pozitivne rezultate koji potvrđuju dio hipoteza postavljenih u radu, treba spomenuti i mogući nedostatak ovog istraživanja koji proizlazi iz same prirode straha od stranog jezika. On je povezan i s ostalim osobinama ličnosti svakog pojedinca, a ne samo s onima koje su uključene u ovom istraživanju. Moglo se dogoditi da su i te osobine, koji nisu uključene u istraživanje, mogle utjecati na rezultate, te bi ih se moglo uključiti u neko od budućih opsežnijih istraživanja.

Sukladno rezultatima istraživanja, svim nastavnicima EJS moglo bi se preporučiti korištenje e-provjere znanja na visokoškolskim ustanovama, ukoliko za to postoje uvjeti. Ovaj bi rad mogao poslužiti kao argument za pravičnije korištenje informatičkih učionica za nastavu EJS, jer se najčešće prednost daje drugim kolegijima kad se radi o uporabi informatičkih učionica, kojih na visokoškolskim ustanovama nema dovoljno.

Rezultate ovog istraživanja bilo bi zanimljivo usporediti s budućim istraživanjima vezanim za EJS ili bilo koji drugi jezik struke, ispitni stres i e-provjeru znanja u drugim sredinama, odnosno na drugim visokoškolskim ustanovama, koristeći istu ili drugačije metode.

LITERATURA

1. Aly, E. (2011). Students' perceptions toward computer based tests: the case of science college. *EDULEARN11 Proceedings*: 1112-1122.
2. Anthony, L. (1997). Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner. Retrieved 18.11.2008.
3. Jambrović Čugura, I. (2009). Psihologija – priručnik za pripremu ispita na državnoj maturi. (str. 141–144). Zagreb, Hrvatska: Profil.
4. Dermo, J. (2009). e-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2): 203-214.
5. Dudley-Evans, T., St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP
6. Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom, *Modern Language Journal*, 89: 206-220.
7. Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *The Internet TESL Journal*, 7(10): 1-10.
8. Havelka, M. (1990). *Zdravstvena psihologija*. (str. 59). Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

9. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. (pp. 19) Cambridge University Press.
10. Jambrović Čugura, I. (2009). *Psihologija – priručnik za pripremu ispita na državnoj maturi*. (str. 141–144). Zagreb, Hrvatska: Profil.
11. James, R., McInnis, C., Devlin, M. (2002). *Assessing Learning in Australian Universities: Ideas, strategies and resources for quality in student assessment*. Australian Universities Teaching Committee.
12. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psihologijske teme*, 17(1): 15-36.
13. Kern, N. (2013). *Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals*, In: Motteram, G. (Ed.) *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. (pp. 87-116). London: British Council .
14. Kostić-Bobanović, M. (2009). Foreign language anxiety of university students. *Ekonomska istraživanja*, 22(3): 47-55.
15. MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75: 296-313.
16. Mihaljević Djigunović, J., Legac, V. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening – SRAZ. LIII, str. 327-347.
17. Muirhead, B. (2002). Relevant assessment strategies for online colleges & universities. *A Distance Education Reader: Insights for Teachers and Students*. Dostupno na: <http://www.itdl.org/distedreader.pdf>
18. Pauk, W. (1984). *How to Study in College*. Cornell University. Boston, USA: Wadsworth CENGAGE Learning.
19. Robinson, P. C. (1991). *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
20. Stannard R., Basiel, A. (2013). A practice-based exploration of technology enhanced assessment for English language teaching, In: Motteram, G. (Ed.) *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching* (pp.147-170). London: British Council .
21. Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

IMPROVING THE QUALITY OF ASSESSMENT IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES BY REDUCING TEST ANXIETY

ABSTRACT

English for Specific Purposes (ESP) taught in the framework of learning professional foreign languages is of unquestionable importance at the institutions of higher education, preparing students for professional communication. It should be primarily students-oriented and defined to meet their specific needs.

Institutionalized learning of a foreign language cannot be discussed without mentioning the affective factors, such as foreign language anxiety that is negatively correlated with achievement. Adding test anxiety to foreign language anxiety makes it clear that students need help when taking ESP exams, which they cannot avoid. Summative assessment needs to be made as much students-friendly as possible. The objective of this research is to prove that eAssessment reduces test anxiety in ESP course as compared to traditional paper-based exams, and that it affects positively the students' concentration and increases their achievement.

The study is carried out on a sample of 30 part-time students, who first sat for one partial ESP exam in the form of eAssessment and then for the other one in the form of a traditional paper-based partial exam. Upon completion of each of the exams they were asked to fill in a 5 scale questionnaire regarding test anxiety. By the interpretation of the statistically analyzed results it is established that traditional ESP paper-based assessment provokes higher test anxiety than eAssessment. Moreover, students' achievement (grades) is better, while concentration during both methods of assessment remains equal.

To conclude, eAssessment in ESP is recommendable to be used at the institutions of higher education for the benefit of students, and both ESP teachers and any other language for specific purposes (LSP) teachers should offer their students the option of eAssessment.

Keywords: eAssessment, English for Specific Purposes, foreign language anxiety, test anxiety, higher education

COME MIGLIORARE LA QUALITÀ DELLA VALUTAZIONE IN INGLESE PER SCOPI SPECIFICI RIDUCENDO ANSIA DI PROVA

RIASSUNTO

L'inglese per scopi specifici insegnato nell'ambito di apprendimento delle lingue

straniere per professionisti ha un'importanza indiscutibile presso le istituzioni di istruzione superiore, preparando gli studenti per la comunicazione professionale. Dovrebbe essere in primo luogo orientato verso gli studenti e definito per soddisfare le loro specifiche esigenze.

Apprendimento istituzionalizzato di una lingua straniera non può essere discusso senza menzionare i fattori affettivi, come l'ansia lingua straniera che è correlata negativamente con il successo. Aggiungendo lo stress di prova all'ansia lingua straniera, risulta chiaro che gli studenti hanno bisogno di aiuto per ridurre lo stress durante l'esame d'inglese per scopi specifici, in particolare quando si tratta della valutazione sommativa, perché gli esami non si possono evitare. L'obiettivo di questa ricerca è quello di dimostrare che l'esame elettronico (CBA) riduce l'ansia di prova nell'inglese per scopi specifici rispetto agli esami tradizionali (carta e matita), e che influisce positivamente sulla concentrazione degli studenti ed aumenta i loro risultati di esame.

Lo studio è stato condotto su un campione di 30 studenti a tempo parziale, che prima hanno fatto un esame di metà semestre d'inglese per scopi specifici in forma di esame elettronico e poi un altro in forma di una prova tradizionale (carta e matita). Al termine di ciascuna delle prove sono stati invitati a compilare un questionario per quanto riguarda il livello di stress provocato da ciascun metodo. Fu adoperata la scala Likert con 5 livelli di risposta. Con l'interpretazione dei risultati statisticamente analizzati si stabilisce che la valutazione tradizionale provoca ansia di prova superiore che la valutazione elettronica durante l'esame d'inglese per scopi specifici. Inoltre, il successo degli studenti (voti) è migliore, mentre la concentrazione durante ambedue i metodi di valutazione rimanga uguale.

Per concludere, è consigliabile utilizzare (CBA) in inglese per scopi specifici presso le istituzioni di istruzione universitaria a vantaggio degli studenti ed insegnanti d'inglese o sia qualsiasi altra lingua per scopi specifici. Gli insegnanti dovrebbero offrire ai propri studenti la possibilità d'esame elettronico.

Parole chiave: esame elettronico (CBA), inglese per scopi specifici, ansia lingua straniera, ansia di prova, istruzione universitaria