

Iz pedagoške teorije i prakse

Stručni rad

UDK: 811.111-047.37

Renata Jukić, Kristina Cergol i Vlasta Svalina

Pismenost vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi Engleskoga jezika kao imperativ cjeloživotnoga učenja nastavnika

Sažetak

Budući da se nalazimo u dobu konstantnoga tehnološkog napretka i, sukladno tomu, lakoj dostupnosti informacija, znanje stranih jezika dobiva sve veće značenje u cijelome svijetu i postaje glavni izvor razvoja zemalja, kao i temelj promišljenoga gospodarskog razvoja. Prioritet je svake zemlje cjelovitost odgoja i obrazovanja za svaku osobu, od predškolskoga do cjeloživotnoga, a u tom smislu engleski jezik kao *lingua franca* i cjeloživotno obrazovanje kao imperativ današnjice zauzimaju posebno mjesto jer je cilj modernoga didaktičko-metodičkog pristupa odgoju i obrazovanju uspostavljanje pismenosti nastavnika za procjenu svojih metodičko-didaktičkih pristupa nastavnomu procesu. Naš je obrazovni sustav sada više nego ikad prije pod pritiskom da bude odgovoran za uspjeh učenika i da daje povratne mjerljive rezultate. Bez više razine pismenosti učitelja nije moguće pomoći učenicima da postignu višu razinu akademskih postignuća.

Cilj istraživanja bio je ispitati samoprocjenu nastavnika engleskoga jezika o njihovim znanjima i vještinama vrednovanja učeničkih postignuća u nastavnom procesu povezanih s ciljevima nastave, korištenim oblicima i metodama rada, materijalima za pripremu nastave te razumijevanjem procesa vrednovanja. Sudionici istraživanja bili su nastavnici stranoga jezika (N=116) (engleskoga kao prvoga stranog jezika) srednjih strukovnih škola. Istraživanje je provedeno ispunjavanjem anketnoga upitnika putem *online* obrasca. Prema rezultatima, nastavnici izražavaju pozitivan osobni stav prema ciljevima učenja i poučavanja Engleskoga jezika koji su propisani Nacionalnim kurikulumom. Odgovori su pokazali da je nastava Engleskoga jezika vrlo dinamičan proces u kojem nastavnici koriste različite metode kako bi učenicima nastavni sadržaj učinili razumljivijim i zanimljivijim. Iz rezultata moguće je zaključiti da nastavnici svoje razumijevanje provedbe i svrhe različitih vrsta vrednovanja učeničkih postignuća procjenjuju vrlo visokim, no 48,3 % sudionika smatra da im je potrebna dodatna edukacija i usavršavanje iz područja vrednovanja učeničkih postignuća.

Ključne riječi: engleski kao strani jezik, nastavnici, srednje škole, vrednovanje.

Uvod

Nastavničke kompetencije podrazumijevaju skup znanja, vještina, stavova i sposobnosti koje su potrebne da bi nastavnik mogao uspješno obavljati svoj posao. Ključne nastavničke kompetencije uključuju planiranje i izvođenje nastavnoga sata, korištenje nastavnih metoda poučavanja koje su usklađene s ishodima učenja, razumijevanje i primjenu teorija na kojima se temelji poučavanje, korištenje različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja učeničkoga uspjeha, stvaranje poticajnoga okruženja za učenje, uporabu tehnika aktivnoga učenja, razvoj učenika kao društveno odgovornih i aktivnih građana, primjenu učinkovitih strategija rješavanja sukoba, poznavanje etičkih načela, prezentacijskih vještina te primjenu rezultata istraživanja u nastavi (Turk i Ledić, 2016). Vrednovanje je jedna od nastavničkih kompetencija, a podrazumijeva sposobnost procjene napretka učenika. Upravo je vrednovanje, kao nastavnička kompetencija, predmet ovoga istraživanja te će se u nastavku dati pregled istraživanja u ovome području.

Globalno rasprostranjeno mišljenje je kako pismenost procjene poznavanja stranoga jezika predstavlja važan aspekt profesionalnoga znanja učitelja (Coombe i sur., 2012). U području nastavničkih kompetencija vrednovanja provedena su brojna istraživanja. Te se sposobnosti često nazivaju pismenošću vrednovanja, konceptom koji je među prvima predstavio Stiggins (1991) pišući u kontekstu Sjedinjenih Država. Procjena je pismenosti uglavnom široko definiran pojam. Stiggins (1991) tvrdi da procjenjivanje pismenosti uključuje razumije-

vanje kako ostvariti dobra postignuća učenika kako na velikim testovima, tako i u učionicama, kao i sposobnost ispitivanja i kritiku korištenih testova znanja ili različitih pristupa vrednovanju kako bi se ostvarili što bolji ishodi učenja. Sukladno tomu, teško je procijeniti nastavnikovo znanje sadržaja ili stupanj razumijevanja i učenja učenika (Brown i Crumpler, 2012). Autori Stiggins i Duke (2008) smatraju da je nastavnička procjena u učionici temelj učinkovitoga sustava odgoja i obrazovanja. Nadalje, čini se kako je vrednovanje u učionici gotovo potpuno ignorirano tijekom desetljeća školskoga usavršavanja. Primjerice, ako se vrednovanje učinkovito koristi kao nastavni alat, to jest ima svrhu podrške učeniku, procjena znanja u učionici dokazano ima svoju sposobnost da u velikoj mjeri poboljša i unaprijedi znanje učenika, a ne da samo služi kao alat za nadgledanje.

Sadler (1998) smatra da su karakteristike procjenjivačko-pismenoga učitelja vrhunsko znanje o sadržaju i suštini onoga što treba naučiti, znanje o učenicima i procesu učenju, ali i želja da se učenicima pomogne kako bi se razvijali, usavršavali i bolje radili, vještine odabira i izrade zadataka za ocjenjivanje, poznavanje kriterija i standarda primjerenih zadacima vrednovanja, procjenjivačke vještine i stručnost u analizi i korištenju informacija o procjeni, kao i stručnost u davanju odgovarajućih i ciljanih povratnih informacija.

Potrebno je naglasiti da postoji nesklad između trenutnoga razumijevanja i uspjeha u učenju s jedne strane i ishoda učenja s druge strane te je cilj potaknuti učenike i omogućiti im da smanje ovaj nesklad (Hattie i Timperley, 2007). Nadalje, Kirstner i suradnici (2010) tvr-

de da su ljudi u mnogim situacijama suočeni s novim znanjima i vještinama koje žele naučiti ili koje će morati naučiti. Kad nema vanjskih smjernica, učenik sam mora regulirati svoje učenje. Prema tome, nastavnik treba provoditi aktivnosti poput postavljanja ishoda učenja, planiranja koraka za odabir odgovarajućih strategija učenja, nadgledanja učeničkoga napretka i provjeravanja ostvarenosti ishoda učenja. U društvu koje zahtijeva cjeloživotno učenje, vlastito učenje postaje sve važnije, posebno za uspjeh u akademskom, a također i u neakademskom kontekstu.

Nastavnicima se često nude različita stručna usavršavanja i edukacije tijekom kojih imaju priliku usavršiti svoje nastavničke kompetencije. Prema preporuci Europske komisije (2019), osam je područja ključnih kompetencija koje se smatraju jednako važnima te se međusobno upotpunjuju: komuniciranje na materinskom jeziku, komuniciranje na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, digitalna kompetencija, učiti kako se uči, međuljudska i građanska kompetencija, poduzetništvo te kulturno izražavanje. Kompetencije koje se smatraju neophodnima za uspješno sudjelovanje u društvu znanja nazivaju se ključnim kompetencijama. „Ključne kompetencije su prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvitak, uključivanje u društvo i zapošljavanje. Treba ih razviti do kraja obveznog obrazovanja te predstavljaju temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja“ (Europska komisija, 2019). Složenost i značaj nastavničke profesije za razvoj pojedinca i društva odražavaju se u

spremnosti na primjenu te povezivanje postojećih, ali i stjecanje i usavršavanje novih kompetencija.

Prema Pophamu (2004) i Stigginsu (1995), pismeni učitelji koji procjenjuju, imaju znanje i razumijevanje potrebno za učinkovito ocjenjivanje svojih učenika i ostvarenje ishoda učenja. Posebice je važno uvidjeti daljnje potrebe i načine poboljšanja u praksi te kako ih dalje uvesti u nastavni proces, zbog čega su neprestana stručna usavršavanja nastavnika iznimno važna. Primjerice, Mlinarević (2002) naglašava da je osobnost i stručno usavršavanje nastavnika ključno za kvalitetu škole koja želi napredovati, razvijati se i biti uspješna u poučavanju. Nadalje, naglašava da suvremene škole trebaju kreativne, reflektivne, emancipacijske profesionalce, ali i nastavnike koji su spremni naučiti na svojim propustima ili pogreškama.

Pregled dosadašnjih istraživanja

U literaturi se često postavlja pitanje razvijenosti nastavničkih kompetencija za vrednovanje u nastavi stranih jezika. Giraldo (2018) smatra da su riješena dva glavna pitanja u opismenjavanju jezika, ali ne u potpunosti – što je točno opismenjavanje jezika i kako se razlikuje među dionicima (npr. učenicima i nastavnicima). Autor daje ocjenu pismenosti stručnjaka za opće obrazovanje i stručnjaka jezičnoga obrazovanja te pokazuje kako se proširilo značenje pismenosti procjene jezika. Kao dodatak raspravi o ovom konstrukt, Giraldo rad (2018) usredotočuje se na specifičnu pismenost za procjenu jezika za nastavnike stranih jezika i predlaže temeljni popis znanja, vještina i načela ocje-

njivanja za te dionike. Literatura o ocjenjivačkoj pismenosti izvještava o proširenju znanja i vještina koje se očekuju od učitelja i ostalih dionika iako je fokus na procjenjivačkoj pismenosti za nastavnike. Povijesno gledano, procjenjivanje pismenosti proširilo je nastavnikov alat s ciljem praćenja, evidentiranja, poboljšanja i izvještavanja o učenju učenika. Također se sve više obraća pozornost na to kakve posljedice procjena ima na nastavni i školski program (Brookhart, 2011; Popham, 2004); ta pozornost dovela je do uvjerenja da bi učitelji trebali imati kritički stav prema tome kako procjena utječe na učenike (Popham, 2009). Povijesno se značenje procjenjivačke pismenosti proširilo na pitanja poput tehnologije, pa čak i motivacije učenika. Iako je značenje LAL-a (engl. *Language Assessment Literacy*) prilično stabilno, stvarni opseg svake komponente (znanja, vještine i principi) i dalje se širi. Na polju primijenjene lingvistike posljednjih petnaest godina vode se rasprave o pismenosti za procjenu jezične kompetencije (engl. LAL, *Language Assessment Literacy*) – znanje, vještine i načela povezanih s procjenom jezičnih sposobnosti, prema Davies (2008) i Fulcher (2012). Međutim, u praksi nedostaju istraživanja o profesionalnome razvoju nastavnika stranih jezika, posebno nastavnika stranih jezika prije početka rada, tijekom edukacije o ocjenjivanju učenika u nastavi stranih jezika (Giraldo i Murcia 2018).

Povratne informacije koje nastavnik daje učeniku, važan su dio obrazovnoga procesa. Povratne informacije i vrednovanje međusobno su povezani jer su povratne informacije rezultat vrednovanja učenikovih postignuća. Također, povratne informacije ključna su komponenta

vrednovanja jer omogućuju učenicima da razumiju svoje postignuće, identificiraju područja za napredak i steknu motivaciju za daljnji razvoj. Uspješno davanje povratnih informacija učeniku temelji se na kompetencijama dobre komunikacije. Kvasina i Radičević (2018) tvrde da komunikacijom ostvarujemo povezanost sa svijetom, ciljeve i stvaramo svoje životne i poslovne mogućnosti. Temelj za razvoj uspješnih poslovnih komunikacijskih vještina jest poznavanje ključnih zakonitosti komunikacijskoga procesa. Komunikacijom ili sporazumijevanjem nazivamo prenošenje poruke od pošiljatelja do primatelja, a da bi ta poruka bila uspješna, do primatelja mora stići nepromijenjena, u potpunosti razumljiva te jezično pravilno oblikovana. Dakle, riječ je o vrlo osjetljivom procesu u kojem često može doći do nerazumijevanja zbog sadržaja koji se prenosi i načina na koji se taj sadržaj ostvaruje. Poslovna komunikacija osnovna je svakoga poslovanja u svim vrstama djelatnosti, stoga je nemoguće ostvariti kvalitetne poslovne odnose bez kvalitetne komunikacije.

Klieme (2020) smatra da su tijekom najmanje triju desetljeća procjena i ocjenjivanje bili glavni dijelovi obrazovnih politika i međunarodne prakse. Posljednjih godina postojao je sve veći interes za uporabu procjene i rezultata vrednovanja putem povratnih informacija učenicima, roditeljima, učiteljima i školama kao jedan od najsnažnijih alata za upravljanje i poboljšanje kvalitete (Hall i sur., 2020). Nadalje, kako bi se uspješno pratilo vrednovanje učenika, važno je ispitati i metodičko-didaktičke postupke koji se koriste u poučavanju stranih jezika.

U suvremenom dobu davanje povratne informacije učenicima često se odvija pomo-

ću digitalnih alata, stoga se potrebno osvrnuti i na uporabu digitalnih alata u vrednovanju, ali i nastavi općenito. Brojna su se istraživanja bavila primjenom digitalnih alata u nastavi. Odgojno-obrazovni ishodi Engleskoga jezika izravno odražavaju očekivanja definirana kurikulumima pojedinih međupredmetnih tema (Učiti kako učiti, Osobni i socijalni razvoj, Građanski odgoj i obrazovanje i Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije) dok se druge međupredmetne teme realiziraju izborom sadržaja na engleskome jeziku (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). Velički i Topolovčan (2017) tvrde da digitalni mediji svojim različitim mogućnostima potiču učenike na aktivnost i pomoću njih je moguće ostvariti brojne kurikulom definirane teme. Posebice ako se usmjerimo na ulogu digitalnih medija u cjeloživotnom učenju, ono ima brojne didaktički vrijedne mogućnosti, primjerice, individualizaciju rada, neformalno, fleksibilno i otvoreno učenje, sinkronu i asinkronu nastavu na daljinu, kao i učenje na radnome mjestu. Janjić i suradnici (2017) u istraživanju provedenom na Filozofskome fakultetu u Zagrebu, organiziranome u sklopu projekta MemAzija, utvrdili su da su nastavnici imali priliku usavršavanja praktične primjene *Memrise* i *Quizlet* u nastavi stranih jezika. Nadalje, autori smatraju da tehnologija ima mogućnost dati uvid nastavniku u neka od tehničkih znanja uz malo prakse i eksperimentiranja. Zaključno, radionica za nastavnike pokazuje da postoji interes za učenje uz primjenu tehnologije u nastavi stranih jezika iako je možda najteži dio ipak pitanje *što i kako* odabrati sukladno načelima Mayerova didaktičko-metodičkog pristupa (2019) te je ključno

kako će sam nastavnik implementirati nove izazove u nastavnome procesu.

Miletić (2019) je provela istraživanje o implementaciji *Duolingo* u nastavi stranoga jezika. Aplikacija se koristi diljem svijeta te ima 23 različita jezika i trenutno ju koristi 200 milijuna ljudi za učenje stranih jezika, međutim, među njima nema hrvatskoga jezika pa učenici moraju odabrati neki drugi polazni strani jezik. Autorica smatra da korištenje aplikacije omogućava povezivanje nastavnoga sadržaja s učenikovim svakodnevnim korištenjem medija. Također je moguće učiti vokabular i jezične strukture na zabavan način izvan učionice.

Tokić i suradnici (2017) smatraju da razvojem pedagoške tehnologije „medij“ postaje sve učestaliji pojam koji se koristi u stručnoj didaktičkoj literaturi i popularan je među didaktičarima jer je povezan s tehničkim uređajima koji se sve više upotrebljavaju tijekom nastavnoga procesa. Autori su ispitali stavove nastavnika u Tuzlanskome kantonu u Bosni i Hercegovini te su došli do rezultata da 66,67 % nastavnika u nastavi još uvijek koristi samo tekstualni medij. Dakle, udžbenici, radni priručnici i rječnici još su uvijek najpopularniji medij među nastavnicima stranoga jezika.

Nadalje, važnu ulogu imaju i stavovi učenika prema stranom predmetu koji uče. Autori Didović Baranac i suradnici (2016) proveli su istraživanje među učenicima srednje strukovne škole (N = 321) koji uče engleski, njemački i španjolski kao strani jezik. Čini se da su učenici svjesni činjenice da boravak u okruženju izvornih govornika može pridonijeti uspjehu u učenju jezika, a digitalne tehnologije mogu se koristiti u svrhu povezivanja s njima. Također, osim

što čine učenje zabavnim i lakšim, digitalne tehnologije u nastavi omogućuju nastavnicima individualizaciju nastavnih sadržaja, praćenja napretka učenika te davanja brzih povratnih informacija.

Kada ispitujeemo vještine vrednovanja nastavnika, važno je ispitati koje nastavne metode nastavnici koriste u nastavi (Chew i sur., 2010). Naime, različite nastavne metode omogućuju različite načine stjecanja znanja učenicima. Ako želimo procijeniti uspješnost učenja, važno je znati koje su nastavne metode korištene u nastavi. Vrednovanje uvijek treba biti usklađeno s metodama podučavanja nastavnika. Ako se u nastavi koristi istraživački rad, vrednovanje se treba usmjeriti prema procjeni vještina i primjene znanja. Ako nastavnik koristi tradicionalne metode poučavanja, a vrednovanje se oslanja na inovativne metode, poput projektnoga rada, može doći do neusklađenosti sadržaja učenja i vrednovanja. Na osnovi vrednovanja rezultata učenika, može se analizirati koje metode dovede do boljšega učenika. Nastavne metode i sredstva koja su zanimljiva, potiču motivaciju učenika, što može utjecati na njihov uspjeh. Kako bi vrednovanje učeničkoga znanja bilo cjelovito i pravedno, moraju se uzeti u obzir načini na koji su nastavnici podučavali.

Metoda

Problem

Problem ovoga istraživanja jest ispitati samoprocjenu kompetencije vrednovanja nastavnika engleskoga kao prvoga stranog jezika te ispitati učestalost njihova korištenja različitih

nastavnih metoda. Za potrebe ovoga istraživanja uzeti su u obzir samo nastavnici engleskoga jezika u strukovnim školama Republike Hrvatske. Rezultati provedenoga istraživanja dat će okvir razvijenosti kompetencije vrednovanja kod nastavnika engleskoga jezika kao stranoga jezika u strukovnim školama, što će u svakom slučaju predstaviti važne podatke za stručnjake koji „oblikuju“ obrazovne programe počevši od vrtičke do akademske razine, a kasnije i komponentu cjeloživotnoga učenja. Ovo će istraživanje dati smjernice nastavnicima stranoga jezika da se pri planiranju budućega profesionalnog usavršavanja usmjere na korištenje istraživačkoga učenja na nastavi i razvijanje primjene znanja i vještina, ne samo zbog PISA istraživanja i državne mature, već i zbog važnosti kompetencije razvijanja jezične pismenosti u budućem životu i poslu njihovih učenika.

Ciljevi i hipoteze

Cilj istraživanja bio je ispitati samoprocjenu nastavnika engleskoga jezika o njihovim znanjima i vještinama vrednovanja učeničkih postignuća u nastavnom procesu povezanih s ciljevima nastave, korištenim oblicima i metodama rada, materijalima za pripremu nastave te razumijevanjem procesa vrednovanja. U skladu s ciljevima, postavljene su hipoteze istraživanja.

Hipoteza 1. Nastavnici sve ciljeve učenja i poučavanja definirane Nacionalnim kurikulumom procjenjuju visokim ocjenama.

Hipoteza 2. Nastavnici u nastavi manje koriste frontalno poučavanje, a više interaktivnije didaktičko-metodičke oblike rada i metode poučavanja u kojima učenici imaju aktivnu ulogu.

Hipoteza 3. U pripremi i provedbi nastave Engleskoga jezika nastavnici najčešće koriste odobrene udžbenike i radne bilježnice te sadržaje dostupne na internetu.

Hipoteza 4. Nastavnici procjenjuju da dobro razumiju svrhu i proces vrednovanja učeničkih postignuća.

Hipoteza 5. Većina nastavnika smatra da ima dovoljno znanja o vrednovanju učeničkih postignuća kako bi isto pravilno provodili.

Hipoteza 6. Većina nastavnika smatra da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje iz područja vrednovanja učeničkih postignuća.

Hipoteza 7. Teme u kojima bi nastavnici željeli naučiti više, odnose se na vrednovanje u izmijenjenim okolnostima rada (poput *online* nastave) te vrednovanje učenika s posebnim potrebama (učenike s poteškoćama i nadarene učenike).

Sudionici

Sudionici istraživanja bili su nastavnici stranog jezika (N=116) (engleskoga kao prvoga stranog jezika) srednjih strukovnih škola, koji su u istraživanju sudjelovali putem interneta koristeći *online* obrazac. Podatci o sudionicima nalaze se u poglavlju Rezultati.

Instrumenti

U istraživanju je korišten anketni upitnik sociodemografskih podataka – prikupljeni su podatci o dobi i spolu sudionika te o godinama radnoga staža, broju radnih mjesta u struci i broju učenika u razrednim odjelima u kojima predaju. Upitnik se sastojao od pet pitanja.

Također, za potrebe ovoga istraživanja preuzeti su, prevedeni i prilagođeni instrumenti koji su korišteni u DESI studiji (Wagner i sur., 2009). DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) je prva studija uspješnosti u školi u kojoj su testovi povezani s predmetima razvijeni na nacionalnoj razini u Njemačkoj, a ova je studija prvi put ispitala receptivne i produktivne vještine na njemačkom i engleskom jeziku. Dakle, primijenjeni upitnik sastojao se od ukupno četiriju skala, a skale su sadržavale od četiri do deset čestica. Sadržaji skala prikazani su u poglavlju Rezultati.

Postupak

Istraživanje je provedeno ispunjavanjem anketnoga upitnika putem online obrasca. Ispunjavanje upitnika trajalo je 20 minuta te je bilo anonimno i dobrovoljno. Sudionici su dobili pisanu uputu prije početka ispunjavanja upitnika u kojoj je objašnjen cilj i svrha istraživanja. Oni koji su pristali sudjelovati u istraživanju, iskazali su svoju suglasnost za sudjelovanje te nastavili s ispunjavanjem ostatka upitnika u online obliku, čime se poštovao Etički kodeks zaštite podataka te dobrovoljnost ispunjavanja anketnoga upitnika. Uzorak se prikupljao metodom snježne grude putem objava na društvenim mrežama te dijeljenjem stručnjacima. Anketno istraživanje provelo se tijekom 2021. godine.

Rezultati

U ovom istraživanju sudjelovalo je ukupno 116 nastavnika engleskoga jezika koji taj jezik predaju kao prvi strani jezik u strukovnim

školama u Republici Hrvatskoj. Od ukupnoga broja sudionika, 108 je žena i 8 muškaraca, što je i očekivano s obzirom na to da je puno veća zastupljenost žena među nastavnicima engleskoga jezika.

Istraživanje je provedeno *online* putem Google obrasca, a na sudjelovanje u istome bili su pozvani nastavnici engleskoga jezika s područja cijele Republike Hrvatske. Ipak, odaziv u pojedinim županijama bio je različit te većina nastavnika koji su sudjelovali u ovom istraživanju predaje Engleski jezik na području Osječko-baranjske županije (36,2 %), Brodsko-posavske županije (11,2 %), Splitsko-dalmatinske županije (8,6 %) te Vukovarsko-srijemske županije i Grada Zagreba (po 7,8 % sudionika). Preostalih 28,4 % sudionika Engleski jezik predaju na području neke od preostalih 16 županija.

Prosječna dob sudionika ovoga istraživanja je 39,57 godina (SD=8,612), a raspon godina sudionika kretao se od 24 do 58 godina. Kada je riječ o radnom iskustvu, sudionici u prosjeku imaju 14 godina radnoga iskustva (SD=8,687), a istraživanjem su obuhvaćeni nastavnici koji su tek na početku svoje karijere (imaju manje od godinu dana radnoga iskustva) do nastavnika s 32 godine radnoga iskustva. Kada je riječ o broju radnih mjesta na kojima su dosad radili u struci (kao nastavnici Engleskoga jezika), sudionici su u prosjeku radili na 3,25 radnih mjesta (SD=3,109), ukupnoga raspona od 1 do 30 radnih mjesta tijekom dosadašnje karijere. Navedeni podatci jasnije su prikazani u Tablici 1.

Tablica 1

Dob i radno iskustvo sudionika

	N	Min.	Max.	M	SD
Dob	116	24	58	39,57	8,612
Godine radnoga iskustva	116	0	32	14,09	8,687
Broj radnih mjesta u struci	116	1	30	3,25	3,109
<i>Napomena:</i> N – broj sudionika; Min. – najmanji rezultat; Max. – najveći rezultat; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija					

Nastavu Engleskoga jezika 63 % sudionika ovoga istraživanja održava u razredima koji broje između 11 i 20 učenika, 36 % sudionika nastavu održava u razredima koji broje više od 20 učenika, a samo 6 % sudionika nastavu održava u malim razredima koji broje do 10 učenika.

Osim nosa svojih demografskih podataka, sudionici su bili zamoljeni izraziti koliko im je osobno važan pojedini cilj učenja i poučavanja Engleskoga jezika koji je definiran Nacionalnim kurikulumom. Svoj stav izražavali su na skali do 1 do 5, pri čemu je broj 1 imao značenje „potpuno nevažan“, a 5 „izrazito važan“. Ciljevi za koje se tražio njihov stav i dobiveni rezultati navedeni su i prikazani u Tablici 2.

Tablica 2

Stavovi nastavnika o ciljevima učenja i poučavanja Engleskoga jezika

	N	M	SD
Osposobiti učenika za samostalnu i točnu uporabu jezika u govoru i pismu u različitim kontekstima školske, lokalne i šire zajednice uključujući i digitalno okruženje.	116	4,78	0,512
Osposobiti učenika za razumijevanje i uvažavanje drugih kultura i društvenih normi te sagledavanje vlastite kulture.	116	4,69	0,581
Osposobiti učenika za samostalnu i kritičku uporabu različitih izvora znanja i primjenu učinkovitih strategija učenja jezika.	116	4,53	0,703
Osposobiti učenika za prihvaćanje odgovornosti za osobni razvoj, vlastite postupke i njihove rezultate.	116	4,79	0,485
Osposobiti učenika za cjeloživotno učenje i rad u globaliziranom društvu.	116	4,66	0,559
<i>Napomena:</i> N – broj sudionika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija			

Iz Tablice 2 jasno je da nastavnici izražavaju izrazito slaganje i pozitivan osobni stav prema ciljevima učenja i poučavanja Engleskoga jezika koji su propisani Nacionalnim kurikulumom, zbog čega je za pretpostaviti da u nastavi i postupaju u skladu s istim. Dakle, prva postavljena hipoteza istraživanja je potvrđena.

Od sudionika je zatražena i informacija koli-

ko često primjenjuju određene didaktičko-metodičke oblike rada u svojoj nastavi. Odgovori su pokazali da je nastava Engleskoga jezika vrlo dinamičan proces u kojem nastavnici koriste različite metode kako bi učenicima nastavni sadržaj učinili razumljivijim i zanimljivijim. Dobiveni rezultati, izraženi u postotcima, prikazani su u Tablici 3.

Tablica 3

Primjena različitih oblika rada i metoda u nastavi Engleskoga jezika

	Nekoliko puta tjedno (%)	Jednom tjedno (%)	2 - 3 puta mjesečno (%)	Jednom mjesečno (%)	Nekoliko puta u polugodištu (%)	Vrlo rijetko ili nikad (%)
Frontalno poučavanje (ex katedra)	35,3	24,1	19,0	2,6	4,3	14,7

Rad u paru ili malim grupama vršnjaka	52,6	21,6	16,4	4,3	2,6	2,6
Izrada projekata/ samostalno istraživanje (grupe) učenika	4,3	6,0	11,2	27,6	41,4	9,5
Vođena rasprava među učenicima	18,1	12,1	22,4	14,7	21,6	11,2
Vršnjačko poučavanje	0,9	4,3	11,2	9,5	33,6	40,5
Mobilno učenje	10,3	3,4	16,4	9,5	29,3	31,0

Druga hipoteza koja glasi: Nastavnici u nastavi manje koriste frontalno poučavanje, a više interaktivnije didaktičko-metodičke oblike rada i poučavanja u kojima učenici imaju aktivnu ulogu, ovim nalazom djelomično je potvrđena. Rezultati prikazani u Tablici 3 pokazuju da nastavnici najčešće primjenjuju rad u paru ili malim grupama vršnjaka; više od polovine ispitanih nastavnika navodi da taj oblik rada primjenjuje nekoliko puta tjedno, a 21,6 % ispitanih navodi da isto primjenjuje jednom tjedno. Ipak, rezultati pokazuju da je frontalno poučavanje (*ex cathedra*) još uvijek vrlo često; 35,3 % nastavnika primjenjuje ovaj oblik rada nekoliko puta tjedno, a 24,1 % jednom tjedno. Nadalje, rezultati pokazuju da nastavnici najmanje primjenjuju vršnjačko poučavanje; 40,5 % sudionika navodi da vršnjačko poučavanje pri-

mjenjuje vrlo rijetko ili nikad, a 33,6 % sudionika primjenjuje ovaj oblik poučavanja nekoliko puta u polugodištu. Prema podacima prikazanim u Tablici 3, mobilno učenje također je oblik rada koji se vrlo rijetko primjenjuje; 31 % nastavnika navodi da taj oblik primjenjuje vrlo rijetko ili nikad, a 29,3 % nastavnika mobilno učenje primjenjuje nekoliko puta u polugodištu. Kada je riječ o izradi projekata ili samostalnom istraživanju (grupe) učenika, 41,4 % nastavnika navodi da takav oblik rada primjenjuje nekoliko puta u polugodištu, 27,6 % nastavnika navodi da ga primjenjuje jednom mjesečno, što je i očekivano s obzirom na obilježja ovoga oblika rada. Nastavnici su pri prikupljanju podataka zamoljeni da navedu još neki oblik rada koji primjenjuju i koliko često ga primjenjuju, a koji nije predložen ovom anketom. Na tom pitanju

dobivena su četiri pojedinačna odgovora: igranje uloga, intervju, *flipped classroom* te *rotation model*, a nastavnici navode da ove oblike koriste nekoliko puta u polugodištu.

U svrhu provjeravanja treće hipoteze: U pripremi i provedbi nastave Engleskoga jezika nastavnici koriste najčešće odobrene udžbenike i radne bilježnice te sadržaje dostupne na internetu, od sudionika je zatraženo da procjene koja didaktičko-metodička sredstva koriste u svojem radu i nastavi Engleskoga jezika te koliko ih često primjenjuju. Rezultati (izraženi u postocima) prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4

Korištenje didaktičko-metodičkih sredstava u nastavi Engleskoga jezika

	Nekoliko puta tjedno (%)	Jednom tjedno (%)	2 - 3 puta mjesečno (%)	Jednom mjesečno (%)	Nekoliko puta u polugodištu (%)	Vrlo rijetko ili nikad (%)
Odobreni udžbenici i drugi nastavni materijali	80,2	15,5	2,6	1,7	0	0
Slike i ilustracije	37,1	25,0	24,1	2,6	6,0	5,2
Pjesme i priče	7,8	25,0	25,9	14,7	25,9	8,6
Filmovi, videospotovi i drugi videozapisi	15,5	11,2	37,1	13,8	18,1	4,3
Umne mape	3,4	8,6	17,2	12,1	23,3	35,3
PowerPoint prezentacije	14,7	13,8	19,0	16,4	20,7	15,5
Plakati i/ili karte	1,7	4,3	16,4	9,5	34,5	33,6
Internet i drugi sadržaji dostupni na internetu/ društvenim mrežama	39,7	18,1	24,1	5,2	12,9	0

Rezultati prikazani u Tablici 4 pokazuju da su odobreni udžbenici i drugi nastavni materijali najčešće korištena sredstva u nastavi; nekoliko puta tjedno koristi ih čak 80,2 % nastavnika. Osim udžbenika, oko 40 % nastavnika nekoliko puta tjedno u radu i nastavi koristi slike i ilustracije te internet i druge sadržaje dostupne

na internetu i društvenim mrežama. Ovim je nalazom treća hipoteza potvrđena – nastavnici najčešće koriste odobrene udžbenike te njihov sadržaj nadopunjuju sadržajima koji su dostupni na internetu, što je i očekivano s obzirom na količinu kvalitetnih materijala koji se vrlo brzo i lako mogu pronaći na internetu, a koji učenici

ma olakšavaju razumijevanje nastavnoga gradiva. Rezultat koji vrijedi prokomentirati svakako je i to da velik postotak nastavnika (oko 35 %) umne mape i plakate i/ili karte u nastavi i radu koristi vrlo rijetko ili nikad. Ovakav je nalaz očekivan s obzirom na to da se nastavnici, kako bi se prilagodili interesima učenika, sve više okreću digitalnim tehnologijama i modernim sredstvima rada. U prilog tomu govori i činjenica da su nastavnici na otvoreno pitanje o tome koja sredstva koriste, a da nisu ponuđena anketom, navodili uglavnom mobilne i računalne aplikacije, kvizove i online provjere znanja.

U svrhu provjere četvrte hipoteze: Nastavnici procjenjuju da dobro razumiju svrhu i proces vrednovanja učeničkih postignuća, od sudionika je zatraženo da procijene koliko razumiju provedbu i svrhu različitih vrsta vrednovanja učeničkih postignuća. Procjenjivali su svoje razumijevanje vrednovanja naučenoga, vrednovanja za učenje i vrednovanja kao učenja. Procjene su vršili na skali od 1 do 5, pri čemu je broj 1 imao značenje „uopće ne razumijem“, a broj 5 „u potpunosti razumijem“. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 5. Iz rezultata je mogu-

Tablica 5

Procjena razumijevanja provedbe i svrhe različitih vrsta vrednovanja učeničkih postignuća od strane nastavnika Engleskoga jezika

	N	M	SD
Vrednovanje naučenoga	116	4,73	0,533
Vrednovanje za učenje	116	4,30	0,836
Vrednovanje kao učenje	116	4,24	0,920
<i>Napomena: N – broj sudionika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija</i>			

će zaključiti da nastavnici svoje razumijevanje provedbe i svrhe različitih vrsta vrednovanja učeničkih postignuća procjenjuju vrlo visokim, čime je četvrta hipoteza potvrđena.

Na pitanje: „Općenito govoreći, smatrate li da imate dovoljno znanja o vrednovanju učeničkih postignuća?“, čak 27,6 % nastavnika odgovara da smatraju da im nedostaju neka ključna znanja kako bi pravilno i uspješno vrednovali učenička postignuća. Preostalih 72,4 % smatra da imaju dovoljno znanja o vrednovanju učeničkih postignuća kako bi to uspješno i pravilno činili. Ovaj nalaz govori u prilog petoj hipotezi, odnosno potvrđuje da većina nastavnika smatra da ima dovoljno znanja o vrednovanju učeničkih postignuća kako bi isto pravilno provodili.

Kako bi se ispitala šesta hipoteza: Većina nastavnika smatra da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje iz područja vrednovanja učeničkih postignuća, nastavnicima je postavljeno pitanje: „Smatrate li da Vam je potrebna dodatna edukacija i usavršavanje iz područja vrednovanja učeničkih postignuća?“ 48,3 % sudionika smatra da im je potrebna dodatna edukacija i usavršavanje iz područja vrednovanja učeničkih postignuća, dok preostalih 51,7 % sudionika smatra da im takva edukacija i usavršavanje nisu potrebni. Na temelju ovih rezultata, hipoteza se odbacuje jer nije utvrđeno da većina

nastavnika smatra da im je potrebno dodatno stručno usavršavanje iz područja vrednovanja. Ipak, važno je obratiti pozornost na ovaj nalaz i omogućiti zainteresiranim nastavnicima dodatna stručna usavršavanja iz ovoga područja jer je gotovo polovina ispitanih izjavila da je to potrebno.

Nastavnici koji su izrazili da im je potrebna dodatna edukacija i usavršavanje iz ovoga područja, navode da žele znati više o tome kako razlikovati pojedine vrste vrednovanja i prilagoditi ih nastavi Engleskoga jezika, kako različite vrste vrednovanja uklopiti u postojeće elemente ocjenjivanja i rubrike u dnevnicima, konkretna primjena vrednovanja i primjeri iz prakse koji će poslužiti kao ilustracija i pojašniti nejasne elemente te vrednovanje učenika s poteškoćama u razvoju koji imaju neki oblik prilagodbe ili individualizacije nastavnih sadržaja. Ovim nalazom djelomično je potvrđena sedma hipoteza kojom je pretpostavljeno da se teme o kojima bi željeli naučiti više odnose na vrednovanje u izmijenjenim okolnostima rada (poput online nastave) te vrednovanje učenika s posebnim potrebama (učenike s poteškoćama i nadarene učenike). Nadalje, sudionici su u prosjeku sudjelovali na 7 – 8 edukacija ili usavršavanja na teme vrednovanja učeničkih postignuća ($M=7,53, SD=8,645$). Iz rezultata je vidljiva i velika razlika među sudionicima – broj edukacija na kojima je pojedini sudionik sudjelovao kreće se u rasponu od nijedne do čak 50 edukacija. Ipak, kada je riječ o procjeni korisnosti takvih edukacija, na skali od 1 (uopće nije bilo korisno) do 5 (izrazito korisno), sudionici korisnost edukacija procjenjuju s 3,44 ($SD=1,211$), što možemo smatrati srednjom ocjenom gdje sva-

kako ima prostora za napredak i prilagođavanje edukacija potrebama sudionika.

Rasprava

Ovo istraživanje imalo je nekoliko ciljeva. Kao prvo, ispitati koliko su nastavnicima važni ciljevi učenja i poučavanja Engleskoga jezika koji su definirani Nacionalnim kurikulumom, zatim ispitati didaktičko-metodičke oblike rada kod nastavnika Engleskoga jezika kao prvoga stranog jezika te, konačno, ispitati kakva je samoprocjena vještina vrednovanja nastavnika engleskoga jezika u strukovnim školama.

Rezultati su pokazali da nastavnici imaju pozitivan osobni stav prema ciljevima učenja i poučavanja Engleskoga jezika koji su propisani Nacionalnim kurikulumom, tako da je prva postavljena hipoteza istraživanja potvrđena. Međutim, iako nastavnici smatraju da su ti ciljevi izrazito važni, pitanje je koliko su oni uspješni u njihovu ostvarivanju. Na primjer, cilj koji se odnosi na sljedeće: „osposobiti učenika za razumijevanje i uvažavanje drugih kultura i društvenih normi te sagledavanje vlastite kulture“, vrlo je kompleksan i teško ga je ostvariti u nastavi. Upitno je posjeduju li nastavnici kompetencije potrebne za njihovu provedbu, ali svakako je pozitivno to što ih visoko vrednuju te pruža temelj za daljnje stručno usavršavanje nastavnika.

Također, prema rezultatima, čini se da nastavnici koriste različite metode kako bi učenicima nastavni sadržaj učinili razumljivijim i zanimljivijim, dakle druga hipoteza ovoga istraživanja djelomično je potvrđena. Nastavnici najčešće primjenjuju rad u paru ili malim skupinama vršnjaka, a frontalno poučavanje još uvijek je vrlo

često. Rezultati pokazuju da nastavnici najmanje primjenjuju vršnjačko poučavanje i mobilno učenje. Korištenje vršnjačkoga poučavanja, kao i mobilnoga učenja, pokazalo se u prethodnim istraživanjima izuzetno važno jer je učenicima zanimljivo, stavlja ih u središte nastavnoga procesa, aktivira ih, potiče na suradnju i razvija njihovu kreativnosti (Kacetyl i Klimova, 2019). Na taj se način kod učenika potiču kompetencije važne za rad i život u suvremenom svijetu. Kod nastavnika bi u kontekstu suvremene nastave trebalo poticati korištenje drugih oblika rada i nastavnih metoda, a ne samo frontalni rad.

Prema našim rezultatima, odobreni udžbenici i drugi nastavni materijali najčešće su korištena sredstva u nastavi, što je u skladu s rezultatima nekih prethodnih istraživanja (Tokić i sur., 2017). Osim udžbenika, oko 40 % nastavnika nekoliko puta tjedno u nastavi koristi slike i ilustracije te internet i druge sadržaje dostupne online. Edukativni materijali vrlo se brzo i lako mogu pronaći na internetu, a učenicima olakšavaju razumijevanje nastavnoga gradiva. Nažalost, čini se kako velik postotak nastavnika (oko 35 %) umne mape i plakate i/ili karte u nastavi i radu koristi vrlo rijetko ili nikad. Iako je digitalizacija zauzela središnje mjesto u životima mladih, ne treba zanemariti i korištenje umnih mapa koje mogu biti izuzetno korisne učenicima te poboljšati njihovu sposobnost zapamćivanja, kreativnoga razmišljanja i vizualizacije u nastavi stranoga jezika (Kachak i Kachak, 2022). Umne mape se, naravno, mogu izrađivati i pomoću digitalnih alata i na taj način približiti današnjim učenicima.

Iz rezultata je moguće zaključiti da nastavnici svoje razumijevanje provedbe i svrhe različ-

tih vrsta vrednovanja učeničkih postignuća procjenjuju vrlo visokim, čime je četvrta hipoteza potvrđena. Ipak, 27,6 % nastavnika odgovara da smatraju da im nedostaju neka ključna znanja kako bi pravilno i uspješno vrednovali učenička postignuća, a 48,3 % sudionika smatra da im je potrebna dodatna edukacija i usavršavanje iz područja vrednovanja učeničkih postignuća, čime se peta hipoteza prihvaća, a šesta odbacuje. Dakle, iako se procjenjuju vještima u vrednovanju, smatraju da postoji mjesta za poboljšanjem, što je svakako pozitivno.

Djelomično je potvrđena i sedma hipoteza kojom je pretpostavljeno da se teme o kojima bi željeli naučiti više, odnose na vrednovanje u izmijenjenim okolnostima rada (poput online nastave) te vrednovanje učenika s posebnim potrebama (učenike s poteškoćama i nadarene učenike). Nadalje, sudionici su u prosjeku sudjelovali na 7 – 8 edukacija ili usavršavanja na teme vrednovanja učeničkih postignuća, ali može se uočiti i velika razlika među sudionicima, što je i očekivano s obzirom na njihov različiti radni staž – broj edukacija na kojima je pojedini sudionik sudjelovao, kreće se u rasponu od nijedne do čak 50 edukacija. Naši sudionici korisnost edukacija procjenjuju s 3,44, dakle postoji prostor za napredak i prilagođavanje edukacija koje su namijenjene stručnomu usavršavanju nastavnika.

Potrebno je osvrnuti se i na nedostatke ovoga istraživanja. Nedostatak je činjenica da ovo istraživanje nudi samo deskriptivne podatke i nije moguće zaključivati o uzročno-posljedičnim vezama između varijabli. Također, nacrt istraživanja uključuje mjerenje u samo jednoj vremenskoj točki. U budućim bi istraživanjima

bilo korisno utvrditi povezanost samoprocjene vrednovanja nastavnika s korištenjem različitih metoda u nastavi te njihovim stavovima prema online učenju. Bilo bi zanimljivo promotriti kako se ove varijable mijenjaju kroz vrijeme te u budućim istraživanjima provesti mjerenje u više vremenskih točaka. Veliki nedostatak predstavlja i korišteni uzorak – budući da je uzorak formiran metodom snježne grude, a istraživanje provedeno online, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da su upitnik ispunili samo nastavnici engleskoga jezika. Nadalje, budući da je istraživanje provedeno online, moguće da su mu pristupili sudionici koji su digitalno vještiji, što se moglo odraziti na rezultate. Moguće je i kako su sudionici davali socijalno poželjne odgovore, što također utječe na rezultate. U budućim bi istraživanjima trebalo dati prednost provedbi uživo te uključiti veći, reprezentativniji uzorak nastavnika. Zbog svega navedenoga, rezultate je potrebno uzeti s oprezom.

Zaključak

Pismenost procjene poznavanja stranoga jezika predstavlja važan aspekt profesionalnoga znanja učitelja te predstavlja kompetenciju koju je potrebno cjeloživotno usavršavati. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako nastavnici imaju pozitivan osobni stav prema ciljevima učenja i poučavanja Engleskoga jezika koji su propisani Nacionalnim kurikulumom, koriste različite metode kako bi učenicima nastavni sadržaj učinili razumljivijim i zanimljivijim, ali vrlo rijetko primjenjuju mobilno učenje u nastavi. Odobreni udžbenici najčešće su korištena sredstva u nastavi. Svoje razumijevanje provedbe i

svrhe različitih vrsta vrednovanja učeničkih postignuća nastavnici procjenjuju vrlo visokim, no oko polovine ih smatra da su im potrebna dodatna usavršavanja na ovu temu. Rezultati ovoga istraživanja uglavnom su očekivani i u skladu s rezultatima nekih prethodnih istraživanja.

Unatoč nekim metodološkim nedostacima, ovo istraživanje ima svoje doprinose i pruža praktične smjernice za sustav odgoja i obrazovanja. U budućim istraživanjima svakako treba koristiti veći i reprezentativni uzorak te dati prednost provedbi istraživanja uživo kako bi se dobiveni rezultati mogli opravdati generalizirati. U ovome istraživanju, između ostaloga, korištene su samoprocjene vlastitih kompetencija vrednovanja nastavnika. Naravno, postavlja se pitanje koliko su te procjene realne. Možda nastavnici precjenjuju svoje vještine vrednovanja učeničkoga znanja te bi uz samoprocjene bilo dobro koristiti i neke druge mjere ili, na primjer, procjene učenika. Smjer za buduća istraživanja pruža i istraživanje razlika u stavovima nastavnika o vrednovanju i online nastavi, s obzirom na njihovu dob, spol i radni staž te neke druge karakteristike. U budućim bi istraživanjima bilo korisno analizirati sadržaj edukacija, odnosno stručnih usavršavanja koje su ponuđene nastavnicima, posebno onih na temu vrednovanja učeničkoga znanja. U literaturi se uočava nedostatak istraživanja koja su se bavila konkretnim sadržajima stručnih edukacija nastavnika te mišljenjima nastavnika o tome koliko im te stručne edukacije pomažu u radu, što predstavlja smjer za buduća istraživanja.

Ovo istraživanje naglašava važnost cjeloživotnoga učenja nastavnika, korištenja digitalnih tehnologija koje su nezaobilazan dio života u

današnjem svijetu, u nastavi i procesu vrednovanja te potrebu za unaprijeđenjem vještina vrednovanja nastavnika.

Literatura

1. Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3–12. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
2. Brown, I. i Crumpler, T. (2012). Assessment of foreign language teachers: a model for shifting evaluation toward growth and learning. *High School Journal*, 96(2), 138–149. <http://www.jstor.org/stable/23351966>
3. Chew, S. L., Bartlett, R. M., Dobbins, J. E., Hammer, E. Y., Kite, M. E., Loop, T. F., McIntyre, J. G. i Rose, K. C. (2010). A contextual approach to teaching: Bridging methods, goals, and outcomes. U D. F. Halpern (ur.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (str. 95–112). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12063-006>
4. Coombe, C., Troudi, S. i Al-Hamly, M. (2012). Foreign and second language teacher assessment literacy: Issues, challenges, and recommendations. U J.A. Carmona (ur.), *Language teaching and learnign in ESL Education* (str. 20–29), Kona Publishing and Media Company.
5. Davies, S.R. (2008). Constructing Communication Talking to Scientists About Talking to the Public. *Science Communication*, 20(10), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1075547008316222>
6. Didović Baranac, S., Falkoni-Mjehović, D. i Vidak, N. (2016). Ispitivanje stavova prema učenju engleskoga, njemačkoga i španjolskog jezika kao stranog jezika i jezika struke. *Zbornik Sveučilišta u Dubrovniku*, 3, 11–30. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/169952>
7. Europska Komisija (2019). *European Education and training Expert Panel: Summary of findings and of the discussions at the 2019 Forum on the Future of Learning* Luxemburg: European Commission.
8. Fulcher, G. (2012). Assessment Literacy for the Language Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132. <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>
9. Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: Implications for language teachers. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(1), 179–195. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089>
10. Giraldo, F., Murcia, D. (2018). Language Assessment Literacy for Pre-Service Teachers: Course Expectations from Different Stakeholders. *GiST Education and Learning Research Journal*, 16, 56–77. <https://doi.org/10.26817/16925777.425>
11. Hall, J., Lindorff, A. i Sammons, P. (2020). *International Perspectives in Educational Effectiveness Research*. Springer.
12. Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
13. Hill, P. i Barber, M. (2014). *Preparing for a Renaissance in Assessment*. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/PreparingforaRenaissanceinAssessment.pdf>

14. Janjić, M., Librenjak, S. i Kocijan, K. (2017). Nastava stranih jezika: upotreba tehnologije. *Strani jezici*, 44(4), 232–243.
15. Kacetyl, J. i Klímová, B. (2019). Use of Smartphone Applications in English Language Learning—A Challenge for Foreign Language Education. *Education Sciences*, 9(3), 179. <https://doi.org/10.3390/educsci9030179>
16. Kachak, T. i Kachak, K. (2022). Mind Maps as a Tool for Visualization and Structuring of Linguistic and Literary Material in the Process of Teaching Students. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 9 (1), 92–100. <https://doi.org/10.15330/jpnu.9.1.92-100>
17. Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath, C., Büttner, G. i Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5, 157–171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>
18. Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? U Fickerman, Detlef/Edelstein, Benjamin (ur). „Langsam vermisste ich die Schule...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (str. 117–135). Münster/New York: Waxmann.
19. Kvasina, J. i Radičević, J. (2018). Jezična pismenost kao jedna od ključnih poduzetničkih kompetencija. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 8(2), 167–178.
20. Mayer, R. E. (2019). How Multimedia Can Improve Learning and Instruction. U Dunlosky, J. i Rawson, K. (ur.), *The Cambridge Handbook of Cognition and Education* (str 460–479). Cambridge: Cambridge University Press.
21. Miletić, N. (2019). Implementacija aplikacije *Duolingo* u nastavu njemačkog kao stranog jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 48 (4), 255–267.
22. Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. *Život i škola*, 47 (7), 140–141.
23. Popham, WJ. (2004). All about accountability: Why assessment illiteracy is professional suicide. *Educational Leadership*, 62(1), 82–3.
24. Rahayu, R. i Wirza, Y. (2020). Teachers' Perception of Online Learning during Pandemic Covid-19. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 20, 392–406. <https://doi.org/10.17509/jpp.v20i3.29226>
25. Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77–84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
26. Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539.
27. Stiggins, R. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77, 238–245.
28. Stiggins, R. i Duke, D. (2008). Effective instructional leadership requires assessment leadership. *Phi Delta Kappan*, 90, 285–291. <https://doi.org/10.1177/003172170809000410>
29. Tokić, I., Puškarević, V. i Kadrić, K. (2017). Multimedia in German Language Teaching. *Društvene i humanističke studije*, 2(3), 265–287.
30. Turk, M. i Ledić, J. (2016). Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt. *Društvena istraživanja*, 25(4), 571–586.

31. Velički, D. i Topolovčan, T. (2017). Net-generacija i učenje stranih jezika uz pomoć digitalnih medija. U Matijević, M. (ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (str. 173–192). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
32. Wagner, W., Helmke, A. i Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3252/pdf/MatBild_Bd25_1_D_A.pdf

Summary

Literacy of evaluating student achievements in English language teaching as an imperative for teachers' lifelong learning

As we are in an age of constant technological progress and, accordingly, easy access to information, knowledge of foreign languages is gaining importance around the world and is becoming a major source of development for countries as well as the foundation of thoughtful economic development. The priority of each country is the integrity of education for each person, from preschool to lifelong, and in this sense occupies a special place because the goal of modern didactic-methodological approach to education and establishing literacy of teachers to assess their methodological-didactic approaches to teaching. Now more than ever, our education system is under pressure to be responsible for student success and deliver measurable results. Without a higher level of teacher literacy, it is not possible to help students achieve a higher level of academic achievement.

The aim of the research was to examine the self-assessment of English language teachers about their knowledge and skills in evaluating student achievements in the teaching process related to teaching goals, used forms and methods of work, materials for teaching preparation and understanding of the evaluation process. The research participants were foreign language teachers (N=116) (English as the first foreign language) of secondary vocational schools. The research was conducted by filling out a survey questionnaire via an online form. According to the results, teachers express a positive personal attitude towards the goals of learning and teaching English as prescribed by the National Curriculum. The answers showed that teaching English is a very dynamic process in which teachers use different methods to make the teaching content more understandable and interesting for students. From the results, it is possible to conclude that teachers rate their understanding of the implementation and purpose of different types of evaluation of student achievements as very high, but 48.3% of participants believe that they need additional education and training in the area of evaluation of student achievements.

Keywords: *english as foreign language, teachers, secondary schools, evaluation.*