

## ТЕСТИРАЊЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА – ТЕОРИЈСКЕ И ПРАКТИЧНЕ ПОСТАВКЕ

У овом раду разматрају се теоријске и практичне поставке тестирања знања страних језика. У настави страних језика и наставници и ученици заинтересовани су да знају у ком обиму су савладана одређена знања и вештине (квантитативни аспект), и на ком нивоу су ученици оспособљени за практичну примену стеченог знања из страног језика (квалитативни аспект). Један од кључних задатака наставе страних језика јесте да обезбеди стицање предвиђеног обима знања и развијање језичких вештина и елемената за самосталну употребу страног језика. Улога тестирања знања страног језика састоји се у изналажењу ваљаних и поузданих поступака помоћу којих би се прецизно сагледало у којој мери су ученичке језичке вештине и елементи савладани. Тестирање, учење и подучавање страних језика нераскидиво су повезани, те је практично немогуће бавити се једном, без разматрања осталих области. Циљ овог рада је критичко сагледавање циљева тестирања знања страних језика, врста тестова и тестирања знања страних језика, као и техника и фаза процеса тестирања. Сви разматрани аспекти имају јасне педагошке импликације: језички тестови представљају драгоцену повратну информацију ученицима о степену овладаности језиком, али и наставницима о ефикасности наставних поступака и наставе, уопштено узевши.

*Кључне речи:* тестирање знања страног језика, врсте тестова, технике тестирања, фазе процеса тестирања, педагошке импликације

### Увод

Од изласка пионирског дела Роберта Лада (1961) дисциплина језичког тестирања, пре свега тестирања знања другог и/или страног језика, знатно је узнапредовала. Олдерсон (2001) расправља о врло живим

<sup>1</sup> radmila.bodric@ff.uns.ac.rs

активностима на пољу проучавања теорије тестирања, конструисања и примене језичких тестова, и сликовито описује промене које су се десиле од 1980. до 1990. године. Наиме, нова открића у области тестирања знања страних језика у последњих тридесетак година огледају се у трима аспектима: (1) развоју теоријског становишта према којем је језичка способност вишекомпонентна, и које сагледава утицај метода тестирања на учинак на тесту, (2) примени софистициранијих мерења и статистичких алатки, и (3) развоју комуникативних језичких тестова који обухватају принципе „комуникативног тестирања“ знања страног језика.

Многе истраживачке студије (БАКМАН 1990; БАКМАН, ПАЛМЕР 1996; ОЛДЕРСОН 2001; ВИР 1993, 2005; КАНАЛИ, СВЕЈН 1980; КЕРОЛ 1980; ПУРПУРА 2004; СКИАН 1991) расправљају о општим принципима тестирања и нуде ваљане, емпиријски добро утемељене моделе језичког знања, произашле из потребе састављача тестова да развију теоријске конструкте области коју желе да мере. Заједничко свим наведеним студијама јесте став да 'комуникативно' тестирање треба да обухвати не само учениково знање о страном језику и знање како да га употреби (што представља компетенцију), већ до које мере ученик уме да покаже то знање у смисленој комуникацији (што представља перформансу). Другим речима, тестирање треба да буде усмерено ка мерењу реалне употребе језика.

Најбољи комуникативни модел којем језички тестови треба да теже јесте модел Каналиа и Свејнове (1980), према којем се комуникативна компетенција састоји од граматичке, социолингвистичке, дискурсне и стратешке компетенције. Комуникативна компетенција представља говорничково/учениково владање граматиком и вокабуларом и способност да то језичко знање употреби у читавом низу друштвених ситуација. Граматичка компетенција је уско дефинисана кроз изговор, вокабулар и синтаксу; дискурсна компетенција подразумева познавање правила структурисања усмених и писаних текстова различитих жанрова; социолингвистичка компетенција представља контролисање стилова говора и писања прикладних у датој ситуацији, а стратешка компетенција се односи на познавање вербалних и невербалних стратегија за започињање, одржавање и завршавање разговора, и сл.

Касних 80-их година 20. века Бакман (1990) је представио своје свеобухватно поимање комуникативне језичке способности (енг. *communicative language ability*), која представља комбинацију језичке способности и способности да се она употреби у прикладној језичкој ситуацији. Модел језичке способности је од велике важности за сваког састављача теста јер пружа основу за дефинисање области компетенције која се мери. А јасна идеја о томе шта се мери јесте предуслов за доношење одлуке да ли је тест ваљан или није.

## Циљеви тестирања страних језика

Све динамичнији развој образовања усмереног ка унапређивању квалитета и ефеката наставе и учења поставља пред наставнике све сложеније задатке и одговорности који се тичу њиховог стручног, методичког и педагошког формирања у најширем смислу. Развој компетенција ученика и циљева на којима су засноване, потом остваривање исхода учења и достизање стандарда постигнућа леже у основи савремене наставничке професије. Добро познавање методике наставе страног језика који ће наставник подучавати, затим праћење, критичко сагледавање и примена научних резултата психолошко-педагошко-методичких дисциплина у наставној пракси представљају чврсту основу за изградњу савременог наставника страних језика – доброг методичара-практичара (БОДРИЧ 2011). Један од практичних доприноса наставника страних језика у савременој школи односи се управо на припремање тестова знања страних језика.

Тестирање ученика, односно објективно оцењивање њихових знања и способности у практичној настави страних језика одавно има широку примену, будући да се показало као ефикасан вид провере степена усвојености датог језика. У методици наставе страних језика под *тестом* се подразумева (стандардизован) поступак утврђивања знања и способности помоћу низа задатака у писаном (или усменом облику), како би се код испитаника проверио степен њиховог језичког знања. Конструкција језичког теста, било формалног, стандардизованог, или једног бољег неформалног, нестандардизованог мерног инструмента, као и тумачење добијених резултата представљају веома сложен процес који изискује много времена и материјалних средстава. Пре него што се уопште започне с планирањем конструкције језичког теста потребно је првенствено да се одреди његова сврха, тј. функција (БАКМАН 1990; ХЈУЗ 2003). Према Бакману (1990: 54) језички тестови, као објективни мерни инструменти, користе се као: (а) извори информација неопходних за доношење одлука у оквиру образовних програма; и (б) показатељи способности или карактеристика од значаја за истраживања о језику, језичком усвајању и подучавању.

Главна сврха увођења тестова у образовне програме јесте да послуже као основ за вредновање (енг. *evaluation*). Вредновање обухвата две компоненте: информације и вредносне судове, односно одлуке (БАКМАН 1990). Информације релевантне за доношење вредносних судова могу да буду квалитативне (подаци се ослањају на детаљне описе типичних примера из датог корпуса) и квантитативне (заснивају се на подацима који се статистички обрађују). Квалитативне информације могу да се добију

на основу разних посматрања, а квантитативне обухватају наставничково објективно оцењивање, ученичко самооцењивање и наставничково рангирање ученика по успеху унутар разреда.

У целини узев, три претпоставке морају да се узму у обзир да би се тест употребио као основа за вредновање (БАКМАН 1990: 55–57). Прво, мора се претпоставити да су информације које се тичу исхода у образовању битне за успешно формално образовање. Дакле, одговорност и повратна информација (од наставника, ученика и осталих заинтересованих страна) представљају битне механизме који подстичу ефикасност било ког образовног програма. Друго, претпоставља се да је на основу повратне информације могуће унапредити процес учења и подучавања кроз одговарајуће промене у програму. И треће, мора се претпоставити да су образовни циљеви мерљиви, што је врло дискутабилно. Наиме, с једне стране преовладава мишљење да је све оно што може да се научи заправо мерљиво, а с друге, да скоро ниједан вредан образовни циљ не може адекватно да се измери. Бакман (1990: 68–69), на пример, заступа став да све што може да се дефинише, може да се и измери, наглашавајући, при том, да је неке ствари тешко дефинисати и, отуда, тешко измерити. Упркос свему, битно је истаћи да информације на основу којих се доносе одлуке морају бити поуздане и ваљане. Што је битнија одлука коју треба донети, то много већи напор треба да се уложи да тест буде поуздан и ваљан (БАКМАН 1990; БАКМАН, ПАЛМЕР 1996; МАКНАМАРА 2000).

Језички тестови играју важну улогу у животима многих људи будући да могу да буду пресудни у преломним тренуцима у образовању: приликом студирања у другој земљи, приликом привременог или сталног запослења и боравка у иностраној земљи, и др. Постоје бројни разлози због којих се језички тестови уводе у образовни систем (БОДРИЧ 2011). Пре свега, једна од кључних обавеза наставника јесте објективно вредновање резултата учениковог рада. Тестирање омогућава стицање увида у то у којој мери су ученици овладали страним језиком, односно у којим су језичким областима успешнији, а у којима мање успешни. Подаци који се добијају тестирањем имају велику педагошку вредност будући да мотивишу и наставнике и ученике на квалитетнији даљи рад, а најшире посматрано, од значаја су и за оне који планирају и финансирају наставу језика у земљи.

У данашње време, када се учење страних језика не одвија само у институционализованим образовним установама под окриљем државних институција, већ и у приватним школама или центрима страних језика, све је израженија потреба за добрим тестовима на основу којих би се ученици класификовали према најбитнијем критеријуму: нивоу језичког

знања. Опште је позната чињеница да погрешно класификовање ученика представља проблем и за наставнике и за ученике. Када се ученик нађе на језичком курсу који не одговара његовом нивоу знања, он или губи време, када је курс за њега лаган, или, пак, мора да улаже много већи напор како би достигао остале ученике. Не треба посебно истицати колико је за наставнике и ученике много ефикаснији наставни рад, дакле и учење и подучавање, управо у групама које су хомогене по нивоу знања. Другим речима, стварање хомогених група ученика може се постићи искључиво применом посебно састављених језичких тестова за класификацију ученика према нивоу језичког знања.

Надаље, у извесним ситуацијама потребно је да одредимо какве способности за учење страних језика има извесна група или појединац. У тренутку тестирања ученици могу, али и не морају, да поседују знање страног језика, а применом одговарајућих мерних инструмената покушава се одредити како ће се њихово језичко знање увећати и којим темпом. Затим, ако се узме у обзир да се страни језици најчешће уче ради бављења одређеном професијом, онда постоји оправдана потреба за применом специјалних објективних мерних инструмената помоћу којих би се прецизно утврдио ниво језичког знања (језичких способности, односно тема, ситуација и задатака) потребног за бављење датом професијом.

Тестовима се процењује и ефикасност наставе. Наиме, такви тестови се често користе у педагошким истраживањима када се формирају експерименталне и контролне групе, које имају исте образовне циљеве али користе различите наставне материјале и технике да би те циљеве постигли. На тај начин, стиче се увид у то колико су изабрани приступи и начини рада адекватни и успешни.

Напоследку, ученике можемо да тестирамо с намером да испитамо сâм мерни инструмент. Тест се тако усавршава и припрема за касније тестирање. Као што се може видети, постоје вишеструки и ваљани разлози због којих се тестови примењују у настави страних језика. Међутим, и међу наставницима страних језика неретко има оних који сматрају да је процес састављања и примене теста активност која захтева много времена и да тест нужно не мери језичко знање ученика на прецизан начин. Исто тако, ти наставници мисле да проценат добијен на тесту не може на најбољи начин да опише какав је сваки ученик понаособ и шта је све у стању да покаже на часу. Они сматрају да постоје ефикаснији начини којима се процењује језичко знање ученика, као што су ангажованост на часовима, активности којима се подстиче развијање језичких способности и разни пројекти. Чак ако и тзв. субјективни судови превагну, неспорно је да се ваљано емпиријско или експериментално истраживање, као и наставни рад, не могу замислити без примене објективних мерних

инструмената и да се не смео само ослонити на субјективне судове и утиске, и поред дужине радног искуства и стручности наставника (БО-ДРИЧ 2011).

## Врсте тестова и тестирања страних језика

У овом одељку биће дата класификација свих врста тестова према циљу тестирања, с напоменом да се елементи појединих врста тестова међусобно преплићу. Но, без обзира на присуство више елемената, у свакој врсти тестова доминирају одређени елементи према којима сви језички тестови за истраживање и мерење у школи могу да се групишу у: (1) тестове општег језичког знања, (2) тестове постигнућа, (3) дијагностичке и (4) класификационе (БАКМАН 1990; ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995; ХИТОН 1990; ХЈУЗ 2003). Иако различити аутори дају различите поделе тестова, најчешћа је она која је предмет разматрања у овом раду. Димитријевић (1999: 71), поред наведених, издваја и тестове језичке подобности или способности за учење језика (енг. *language aptitude test*). У наставку следе четири најчешће, и уједно најважније, врсте тестова.

1. *Тестови општег језичког знања* (енг. *proficiency tests*) мере кандидово опште знање страног језика, без обзира на то где и како је то знање стечено. Ови тестови се примењују приликом утврђивања да ли неки кандидат зна да користи страни језик у обиму који је потребан за обављање одређених послова. Ако се ради о тестирању страног језика за одређене сврхе (енг. *Specific Purposes (SP) tests*) (ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995: 12), тестови ће се разликовати по свом садржају, а њихов садржај ће се заснивати на анализи потреба везаних за употребу страног језика у оквиру занимања кандидата. Илустрације ради, ако желимо да утврдимо да ли неко уме успешно да се бави превођењем при организацији Уједињених нација, употребиће се тест који ће се нужно разликовати од теста којим желимо да утврдимо да ли је кандидово знање енглеског језика довољно добро да би похађао студије на неком британском универзитету (ХЈУЗ 2003: 11). Такав тест би чак обухватао ниво и специфичну употребу енглеског језика потребну да би се похађали течајеви из одређених области.

Садржај теста општег језичког знања не заснива се на садржају или циљевима језичког течаја који је похађао кандидат који полаже тест. У обзир се узимају спецификације језичке грађе, односно инвентар језичке грађе и знања којима би кандидат требало да располаже. За разлику од горе наведених, постоје тестови општег језичког знања који нису оријен-

тисани ка специфичним потребама кандидата и где је концепт језичког знања општији. Британски примери таквих тестова јесу, да наведемо само неке, *Cambridge English: First Certificate in English (FCE)*, на нивоу Б2 *Зajедничког европског оквира* (ЗЕО 2003) и *Cambridge English: Certificate of Proficiency in English (CPE)*, на нивоу Ц2. Сврха оваквих тестова јесте да утврде да ли су кандидати достигли изврстан стандард, тј. дати ниво опште језичке способности (ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995; ХЈУЗ 2003). Испитивачка тела одговорна за конструкцију и примену оваквих тестова не раде у спрези са образовним институцијама и на ове тестове потенцијални послодавци могу у потпуности да се ослоне када се врше објективна поређења кандидата из различитих институција и земаља широм света.

2. *Тестови постигнућа* (енг. *achievement tests*) утврђују у којој мери је ученик савладао обрађену језичку материју, односно колико су појединачни ученици, групе ученика или сами течајеви успешни у постизању циљева прописаних програмом за тај страни језик. Садржај теста треба да се заснива искључиво на градиву које је обрађено у току школске године или одређеног језичког течаја. Тестови постигнућа се могу поделити на *завршне тестове* (енг. *final achievement tests*) и *тестове напретка* (енг. *progress achievement tests*) (ХЈУЗ 2003: 13).

Ученици полажу завршне тестове постигнућа на крају течаја или школске године. Састављају их и спроводе министарства просвете, акредитовани испитни центри или педагошки институти, или чланови образовних институција. Садржај ових тестова треба да обухвати репрезентативни узорак целокупне језичке грађе обрађене у току трајања течаја или школске године. Тест, дакле, треба да буде заснован на детаљном програму течаја или уџбеницима, и другим коришћеним наставним материјалима (ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995: 12). То је тзв. *приступ заснован на наставном програму* (енг. *syllabus-content approach*) (ХЈУЗ 2003: 13). Међутим, недостатак овог приступа, према Хјузу, јесте то да ако је програм лоше конципиран или ако су уџбеници и други наставни материјали лоше одабрани, резултати теста могу да буду варљиви. Тако, на пример, добар резултат на тесту не мора нужно да буде показатељ успешног постигнућа циљева течаја. Стога Хјуз (2003: 14) предлаже да садржај теста директно буде заснован на циљевима течаја, што има низ предности. Као прво, та мера подстиче оне који конципирају курсеве да експлицитно наведу њихове циљеве, и као друго, резултат на тесту показује у којој мери су ученици савладали задате циљеве. Исто тако, они који конципирају програм и прописују или одабирају уџбенике морају веома да се постарају да се програми и уџбеници подударају с циљевима течаја. С друге

стране, овакав приступ не иде у корист ученицима, јер ако програм течаја није у складу с циљевима, онда се од ученика тражи да раде супротно од онога чему је требало да буду подучавани. У сваком случају, треба имати на уму да резултати са завршних тестова могу и треба да се искористе за глобално планирање течаја или наставног програма у школама. Наиме, они показују да ли је, и у којој мери, остварен предвиђени програм, да ли су циљеви програма оствариви, који су проблеми можда утицали на њихово слабије остваривање, какве би промене требало да се уведу да би се резултати побољшали, итд.

За разлику од завршних тестова постигнућа, тестови напретка мере тренутни напредак који су ученици постигли. Према Хјузу (2003: 14) потребно је утврдити низ краткорочних циљева који треба да доведу до завршног теста заснованог на циљевима течаја. Према томе, ако наставни програм и сама настава језика одговарају овим циљевима, онда ће тестови напретка засновани на краткорочним циљевима бити сасвим у складу са обрађеним градивом. У наставној пракси ова подврста тестова од посебног је значаја и за ученике и за наставнике. Ученици добијају повратну информацију о томе у коликој мери су савладали до тада обрађену језичку материју, тј. чему треба да посвете већу пажњу како би побољшали резултате. Тестови им помажу да схвате да је суштина процеса учења страног језика управо у константности рада, што се проверава тестовима овог типа. С друге стране, наставници добијају информације о томе колико је успешан њихов рад, да ли је већина ученика усвојила до тада обрађено градиво, како би евентуално могли да коригују нешто у свом раду да би их ученици боље разумели, и сл.

3. *Дијагностички тестови* (енг. *diagnostic tests*) откривају конкретне слабости али и добре стране у учениковом знању. Овом врстом теста долази се до информације на основу које може да се планира корективна настава. У основи, било који језички тест може да послужи у *дијагностичке* сврхе. Класификациони тест може да се посматра као општији дијагностички тест будући да разликује релативно слабе од релативно добрих ученика, тако да на основу тога могу да се планирају наставне активности на одговарајућем нивоу. Међутим, чисто дијагностички тестови су прилично ретки у пракси (БАКМАН 1990; ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995; ХЈУЗ 2003), будући да је врло тешко конструисати тест који би прецизно дијагностиковало слабости и добре стране комплексне језичке способности. У недостатку физичких, опипљивих, тестова овог типа постоји систем ДИАЛАНГ, веб-програм који се стално дорађује, а нуди дијагностичке тестове на 14 европских језика.



4. *Класификациони тестови* (енг. *placement tests*) одређују и распоређују ученике по групама према нивоу језичког знања. Најшире посматрано, ученици на различитим језичким програмима могу да се распореде у хомогене групе према различитим факторима као што су: ниво језичког знања или способности, способност за учење језика, специфичне језичке потребе, и професионална или академска оријентација. Међутим, најчешћи критеријум за класификовање у таквим језичким програмима јесте према нивоу језичког знања. Класификовањем ученика према нивоу језичког знања боље и лакше се планирају и изводе и почетна и корективна настава, а самим тим се и боље одржава дисциплина на часу. Класификациони тест често представља једну врсту теста постигнућа или теста општег језичког знања, у зависности од циљне групе која се тестира. Ова врста теста се код нас, и у свету, ефикасно спроводи у центрима страних језика, у средњим школама у којима је ученицима омогућено да похађају наставу страног језика на одговарајућем нивоу, као и на факултетима на којима се организује настава за студенте који долазе из различитих образовних средина (БОДРИЧ 2011). У центрима страних језика, класификациони тестови се спровode по потреби, па се дају индивидуално, мањој или већој групи полазника, док се у школама и на факултетима спровode систематски и организовано.

Класификациони тестови се могу наћи у оптицају, међутим њихова употреба у одређеној институцији препоручује се искључиво када одговара наставном програму те институције. Није сваки тест применљив за сваку институцију. Према Хјузу (2003: 17) најефикаснији тестови су они састављени за посебне намене. Приликом конструкције ове врсте теста, састављач може да базира његов садржај на теорији језичке способности или циљевима предмета који се одабира (БАКМАН 1990: 59). Уколико ученици који треба да прате одређени програм долазе с претходним језичким искуством и из различитих образовних средина, а дати програм обухвата читав низ језичких способности, препоручује се да се тест темељи на теорији језичког знања и да се разврставање ученика врши према поступку нормирања. Ако су, пак, циљеви програма јасно постављени, онда састављач може да конструише тест за више нивоа према циљевима садржаја програма.

У теорији и пракси тестирања знања страног језика постоје два шира приступа тестирању језика: *директно* и *индиректно* (ХЈУЗ 2003: 17). За тестирање се каже да је *директно* (енг. *direct testing*) када се од кандидата тражи да тачно покаже вештину која треба да се измери. Илустрације ради, ако желимо да тестирамо вештину писменог изражавања неког кандидата, тражићемо да напише састав. Код ове врсте тестирања од посебног је значаја да задаци, као и употребљени текстови, буду

што аутентичнији. Ово је највише изводљиво код тестирања продуктивних језичких вештина, дакле писменог и усменог изражавања.

*Индијектним тестирањем* (енг. *indirect testing*) мере се компоненте које сачињавају одређене језичке вештине. Тако се, на пример, приликом индијектног тестирања говора мери читав низ елемената и вештина од којих се говор састоји: изговор, вокабулар, граматика, способност разумевања говора, способност за комуницирање и елементи културе страног језика. Стручњаци из области тестирања знања страних језика (БАКМАН 1990; ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995; ХЈУЗ 2003) сматрају да је у случају тестова општег језичког знања и завршних тестова постигнућа пожељно да се заснивају на директном тестирању, а ако желимо да добијемо дијагностичке информације о одређеним слабостима и предностима у оквиру језичких вештина или елемената који се мере, индијектно тестирање би било прикладније.

*Тестирање засебних елемената* (енг. *discrete point testing*) односи се на тестирање појединачних језичких елемената по принципу 'једно по једно', решавањем низа задатака од којих сваки тестира само једну област (морфологије, синтаксе, лексике, фонологије, и сл.) (МАКНАМАРА 2000; ХЈУЗ 2003). Насупрот горе наведеном, *интегративно* тестирање (енг. *integrative testing*) подразумева комбиновање више језичких елемената приликом решавања одређеног задатка. Интегративно тестирање би обухватало писање састава, диктата или решавање клоз-теста. Тестови засебно узетих елемената скоро увек су индијектни, док су интегративни тестови у принципу директни (ХЈУЗ 2003: 19). С обзиром на то да увек има одступања од правила, поједине интегративне методе, попут клоз-теста, јесу индијектне.

Неретко се тестом упоређује учинак или резултат једног ученика са учинком других ученика у истој групи или разреду, тј. упоређују се према одређеној норми (енг. *norm-referenced tests*). Такав тест почива на одређеним нормама и показује однос знања међу ученицима, разредима или школама. Другим речима, не добија се информација о томе шта ученик уме да уради на страном језику. Овакве тестове ретко састављају наставници; њих конструишу стручњаци из специјализованих установа или министарстава просвете, у ком случају се добија детаљно разрађен програм или спецификације теста (БАКМАН 1990; МАКНАМАРА 2000; ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995; ХИТОН 1990; ХЈУЗ 2003). Насупрот овима, постоје и тестови који су засновани на унапред одређеним критеријумима (енг. *criterion-referenced tests*), којима се утврђује шта ученик уме да уради користећи страни језик. Сврха ове врсте тестова јесте да класификује ученике или кандидате према томе да ли, служећи се језиком, умеју да обаве задатак или низ задатака на задовољавајућем нивоу.

Ови тестови постављају стандарде који су значајни у погледу тога шта кандидати умеју да ураде. Стандарди се не мењају с различитим групама кандидата, а мотивишу кандидате да их достигну.

У погледу метода оцењивања разликујемо *објективно* и *субјективно* тестирање (ХЈУЗ 2003: 22). Тестирање је објективно ако се од оцењивача не захтева да доноси суд. Пример оваквог тестирања био би тест са задацима вишеструког избора. Ако је суд неопходан, онда је реч о субјективном тестирању. Међутим, треба имати на уму да постоје различити степени субјективности приликом тестирања. Тако је, на пример, импресионистичко оцењивање писменог састава субјективније од оцењивања на постављена питања у вези с датим текстом. У принципу, што је тестирање мање субјективно то је већа могућност подударна оцена два различита оцењивача или испитивача (као и оцена испитаника који исти тест полаже у више наврата).

Прилично је често у употреби и *компјутерско прилагодљиво тестирање* (енг. *computer adaptive testing*), које представља веома ефикасно средство прикупљања података о језичкој способности кандидата (ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995: 225; ХЈУЗ 2003: 22–23). Ова врста тестирања функционише на следећи начин: кандидати прво добијају да реше задатак средње тежине. Они који тачно одговоре добијају тежи задатак, а они који нетачно одговоре добијају лакши задатак. На тај начин појединачни кандидати добијају задатке примерене тренутној језичкој способности, која се дакле процењује учинком на претходним задацима, подешавајући ниво тежине док се коначно не добије поуздана процена њихове језичке способности. Поуздана процена се добија статистичком анализом свих тачно решених задатака.

Након разматрања најчешће заступљених тестова и врста тестирања намеће се општи закључак да комбиновање свих врста тестирања и тестова доприноси добијању свеобухватнијих и поузданијих података о језичком знању испитаника. Иако се појединци не би сложили да се извесне језичке способности могу објективно и у потпуности измерити услед разлике у ситуацијама њиховог тестирања, односно места реализације тих способности, то свакако не сме да обесхрабри наставнике, а још мање истраживаче од овог корисног облика мерења и истраживања. Да би се компетентно могле доносити процене о постигнућу ученика и наставника, као и о природи и квалитету васпитно-образовних циљева, потребно је да се овом сложенем послу приступа стваралачки, с неопходним теоријским и практичним знањем и искуством. За успешну конструкцију и примену тестова осим врста треба познавати и њихове мерне (метријске) карактеристике, али оне неће бити разматране у овом раду јер би њихова анализа превазишла оквире рада. Треба само

истаћи да је најважнија одлика језичког теста његова *употребљивост* (енг. *test usefulness*) (БАКМАН, ПАЛМЕР 1996: 17), која обухвата следећа својства: ваљаност конструкта, поузданост, дискриминативност, аутентичност, интерактивност, утицај и практичност.

## Технике тестирања страног језика

Техника тестирања страног језика представља облик подстицаја и језичког одговора ученика који говори о његовој језичкој способности. Данас се проучавању и анализи техника тестирања поклања велика пажња. Избор одређене технике зависи од тога како се одређена теорија примењује, односно зависи од циља тестирања, језичког знања и узраста ученика. Технике тестирања знања страног језика, које би у потпуности задовољиле основне захтеве природе језика и језичке комуникације, не могу се у потпуности успешно применити у пракси. Све технике имају својих добрих и лоших страна. У принципу, потребне су технике које ће (ХЈУЗ 2003: 75):

- (а) изазвати језички одговор, који ће бити поуздан и ваљан показатељ језичке способности која се мери,
- (б) изазвати језички одговор који може поуздано да се оцени,
- (ц) бити економичне у погледу времена и уложеног труда,
- (д) позитивно утицати на наставу језика.

Треба истаћи да се не могу с великом поузданошћу препоручити технике за тестирање одређене језичке вештине или елемента. Зато је најбољи савет да аутор теста, тамо где је то могуће, варира врсте техника за одређену језичку вештину или елемент. У целини посматрано, уколико има више различитих техника у тесту, онда се може констатовати да тест не фаворизује једну одређену технику или, пак, тип ученика. Технике које су најчешће у употреби јесу: техника вишеструког избора, алтернативног избора, допуњавања, клоз-тест, спаривања, парафраза, реченична трансформација, диктат, састав, интервју, да наведемо само неке од њих (ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999; ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995; ХЈУЗ 2003). У наставку ће бити дат кратак преглед најчешћих техника тестирања.

(1) *Техника вишеструког избора* (енг. *multiple choice*) доста се примењује у језичким тестовима, и то за све узрасте и нивое језичког знања. У вежби вишеструког избора ученику се даје уводни исказ који садржи проблем који се тестира (енг. *stem*) и не више од четири понуђена одговора. Само је један одговор тачан, а погрешни одговори који се учени-

ку нуде као могућност избора називају се дистрактори (енг. *distractors*). Оцењивање одузима мало времена и потпуно је објективно и поуздано. И одговарање на питања одузима мало времена, што значи да се језичко градиво може потпуније обухватити. Прикупљање и анализа мноштва одговора у принципу не представљају велики проблем. Међутим, не могу се сви циљеви тестирати помоћу питања објективног типа, а и резултат теста с вишеструким избором не мора да представља прецизну слику о језичкој способности кандидата. Примера ради, граматички тест с вишеструким избором може да буде слаб показатељ кандидатове способности употребе граматичких структура. Ако је кандидат препознао тачан одговор то не мора нужно да значи да је у стању правилно да употреби циљану структуру у говору или писању. Тај проблем спада у домен ваљаности конструкта. Састављање добрих задатака вишеструког избора је веома захтеван поступак, јер питања треба прецизно формулисати и одабрати праве дистракторе, по одређеном систему и правилима. Недостатком ове технике тестирања сматра се могућност погађања, која се смањује с повећавањем броја дистрактора. Код трочланог избора, фактор погађања је 33%, код четворочланог је 25%, а код петочланог само 20% (ХЈУЗ 2003: 76). И поред свих слабости, техника вишеструког избора је ипак веома заступљена у стандардизованим међународним језичким тестовима, у ситуацијама где се тестира велики број кандидата (БАКМАН 1990; ВИР 2005; ХЈУЗ 2003).

(2) *Техника алтернативног избора* (енг. *dichotomous items*) разликује се од технике вишеструког избора једино у броју дистрактора: код двоструког избора се даје један дистрактор и тачан одговор (тачно / нетачно; исто / различито; да / не). Ова врста задатака се релативно лако прави, решава се и оцењује брзо, тако да се на једном тесту може наћи велики број задатака. Главна слабост ове технике налази се управо у могућности погађања тачног одговора, будући да кандидат који не зна тачан одговор има 50% могућности да погоди. Међутим, аутори тестова смањују могућност погађања увођењем треће категорије 'није речено', која се може увести у случајевима напредног теста за разумевање прочитаног текста.

(3) *Техника допуњавања* (енг. *gap-filling*) састоји се у томе да се понуди низ реченица у којима недостаје по једна реч коју ученик мора да дода. Ова техника има више варијација. Може се, на пример, дати кратак текст/пасус у којем су изостављене одређене речи или изрази. Аутор циљано бира елементе које жели да тестира. Тест допуњавања може да буде заснован на аутентичном тексту или тексту који је посебно састављен за ту сврху. У оба случаја као потешкоћа се намеће чињеница да

контекст мора јасно да дефинише елемент који недостаје. Веома је тешко припремити језички контекст који ће дозволити само један могући одговор, и дати додатни контекст да би се ограничио број могућих одговора. Тестирање владања страним језиком на нивоу продукције или употребе компликованије је од тестирања на нивоу препознавања, тако да је на задатке допуњавања теже дати одговор него на задатке вишеструког избора за исте проблеме који се тестирају, с обзиром на то да се од ученика тражи да понуди одговор. Приликом тестирања техником допуњавања битно је нагласити да ли празнина треба да се попуни једном или више од једне речи. Ако недостаје више од једне речи, онда и оцењивање постаје знатно теже.

(4) *Клоз-техника* (енг. *cloze*) састоји се од допуњавања текста (прозног одломка) речима које недостају. Свака *n*-та реч (обично свака пета или шеста) изоставља се без обзира на функцију коју та реч има. У принципу, прва реченица (неретко и прве две), као и последња реченица, остављају се како би ученици стекли увид у целокупно значење. Једна од слабости ове технике јесте у томе што избор прве изостављене речи може да утиче на ваљаност теста, јер када се изостави прва реч, сва остала изостављања аутоматски ће уследити (ХЈУЗ 2003). Исто тако, и поред контекста око изостављених речи понекад је веома тешко закључити које речи недостају. Оцењивање ове врсте задатка може бити веома тешко будући да може бити више тачних решења за једну празнину, а често долази до неслагања у погледу прихватљивости одговора. Да би се такве ситуације избегле, многи састављачи тестова прихватају само ону реч која је употребљена у оригиналном тексту.

(5) *Спаривање* (енг. *matching*) подразумева да ученици треба да спаре листу речи, израза или реченица (датих у левој колони) с листом могућих одговора (датих у десној колони). Препоручује се да аутори тестова дају више одговора него што то задатак спаривања захтева. Исто тако, битно је да сваки елемент који се налази у првој колони одговара искључиво једном елементу у другој.

(6) *Парафразирањем* (енг. *paraphrase*) кандидати треба да направе реченицу еквивалентну по значењу с датом реченицом. Увек је пожељно дати део парафраза како би се кандидати циљано усмерили на граматичку структуру која се тестира. Тако, на пример, за тестирање садашњег перфекта у енглеском са адвербом *for* парафраза би изгледала:

*It is six years since I last saw him.*

*I ..... six years.* (ХЈУЗ 2003: 177)

или за тестирање заменице *own*, парафраза би изгледала:

*The two boys were sitting by themselves in the classroom.*

OWN

*The two boys were sitting ..... in the classroom.*

*(First Certificate in English, Handbook for Teachers, 2007: 46)*

На крају, треба још једном нагласити да наставник, или аутор теста, треба пажљиво да размотри факторе који утичу на избор одређене технике тестирања и након тога да се одлучи за једну или више њих. Састављање задатака је креативан и захтеван посао који од састављача теста захтева пре свега добро владање страним језиком, познавање принципа састављања теста, искуство, маштовитост и одлично познавање ученика, њиховог нивоа образовања и способности.

Пут који треба прећи приликом састављања теста, наравно, зависи од много фактора. Пре свега, он зависи од врсте теста, од појаве која се тестом жели испитати, али зависи и од других фактора: да ли се ради о изради теста с паралелним формама или без њих, да ли се ради о писменом или усменом тесту, и сл. У наставку биће дат преглед етапа које треба прећи приликом конструкције теста.

## Фазе процеса тестирања страног језика

Пре самог разматрања припреме и тока примене тестова, битно је истаћи да се не може одредити која је етапа важнија, а која је мање важна. Грешке у појединим фазама конструкције могу да доведу до смањења квалитета теста. Свака етапа има своју специфичну важност. Оне се, такође, не разликују у великој мери код теста наставника и стандардизованог теста, осим у степену и ригорозности примене одређених принципа тестирања. У наставку текста следи преглед фаза процеса тестирања.

1. *Одређивање циља тестирања.* У првој фази потребно је прецизно дефинисати општи циљ тестирања. Овде желимо да утврдимо колико су ученици савладали обрађено градиво, да ли кандидати поседују одређени ниво језичког знања за потребе бављења одређеном професијом, итд. Хјуз наводи да у првој етапи треба „дати јасан и детаљан опис проблема који се испитује“ (ХЈУЗ 2003: 58). Под детаљним приказом Хјуз подразумева врсту теста који треба да се конструише, његову прецизну сврху, способности које треба тестом обухватити, утицај теста на наставу, и сл. Насупрот њему, Димитријевић (1999) ове компоненте подводи под другу етапу процеса тестирања, што сматрамо систематичнијим и практичнијим.

2. *Избор врсте теста страног језика.* Након одређивања циља тестирања прелази се на другу одлуку у процесу тестирања, а то је одабир врсте теста тј. да ли се ради о тесту постигнућа, класификационом, дијагностичком, итд. (ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999).

3. *Избор језичке грађе коју ће тест обухватити.* У овој фази припремања теста одређујемо градиво, односно језичке елементе и вештине које намеравамо да обухватимо тестом, и правимо репрезентативни узорак градива или језичке грађе. Другим речима, ближе одређујемо шта ће се из које области тестирати. Међутим, проблематика утврђивања узорка градива/грађе прилично је сложена. Често је веома тешко конструисати тест којим би се обухватили сви појединачни аспекти испитиване појаве и тиме задовољио први предуслов ваљаности, а да тест својом дужином не пређе могућности практичне примене. У сваком случају, што су потпуније информације о садржају теста, са што мање произвољности ће се доносити касније одлуке у погледу тога шта треба да уђе у било коју верзију теста (ХЈУЗ 2003: 60).

4. *Избор технике тестирања и врсте задатака.* У овој фази конструкције теста одређује се на који начин ће се најадекватније тестирати проблем који треба да се тестира. Избор технике тестирања и типа задатака (енг. *item*) умногоме ће зависити од узраста ученика, нивоа знања страног језика, материје која се тестира. Битно је још једном истаћи да резултати теста могу у великој мери да зависе од употребљене технике тестирања.

5. *Састављање теста.* Састављање задатака теста/ајтема сматра се веома озбиљним и тешким подухватом. Приликом састављања ајтема треба водити рачуна да задаци одражавају употребу језика у реалним ситуацијама (ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995), затим увек треба имати на уму спецификације одређене у претходним етапама и што више гледати на задатак очима кандидата и замишљати на који начин би они могли да га погрешно протумаче (ХЈУЗ 2003: 63). И поред тога дешава се да извесне грешке промакну аутору теста, па се стога предузимају одређене мере о којима ће бити више речи у следећој фази. У кључу (енг. *answer key*) аутор теста треба да предвиди све могуће одговоре.

6. *Предтестирање* (енг. *pretesting*). Термин предтестирање односи се на све пробне примене теста пре него што коначно постане применљив. Олдерсон, Клапамова и Волова (1995: 73) констатују да колико год да је тест брижљиво конструисан и коригован „није могуће знати како ће функционисати док се не испроба на ученицима“. Поврх тога, они тврде да чак и међу искусним наставницима и особама које се професионално



баве тестирањем често долази до неслагања око тога шта задатак тестира и колико је задатак тежак за дату групу ученика. У сваком случају, будући да и најискуснијем и најпажљивијем састављачу теста извесне грешке могу да се поткраду, тест мора да се испроба. Пре главног предтестирања на одређеном узорку испитаника, требало би урадити пилот-тестирање (енг. *pilot testing*), које се сматра саставним делом фазе предтестирања. Тест би, дакле, требало дати да прегледа и уради неко коме је језик који се тестира матерњи; исто тако, тест треба да ураде особе које имају искуства у писању тестова, као и колеге. Овде може да се утврди да ли су упутства јасна и прецизна, да ли је језик задатака прихватљив, да ли су свеобухватни и тачни одговори дати у кључу.

Након пробног следи главно предтестирање: број испитаника на којима ће се испробати пробни облик теста варира од значаја и врсте теста и, наравно, од доступности довољног броја испитаника, што у пракси често није лако изводљиво. Без обзира на то с коликим узорком аутор теста располаже, битно је да испитаници озбиљно схвате израду теста и ураде га што боље, јер у противном може да се обезвреди цео поступак предтестирања. Тај пробни тест треба да се примени на исти начин као и коначни облик теста, са изузетком временског ограничења. Испитаницима треба дозволити колико год им је потребно да заврше тест, што помаже састављачу теста да одреди трајање коначног облика теста.

7. *Анализа резултата.* Резултати добијени предтестирањем се анализирају статистички и квалитативно. Статистичка анализа ће помоћи да се одреде мерне карактеристике теста, као и квалитет појединачних задатака (релативна тежина, дискриминативна вредност). Квалитативном анализом могу се открити погрешна тумачења, неподвижени али тачни одговори, као и било какав знак погрешних задатака (ХЈУЗ 2003: 65). Ако је било више задатака од предвиђеног коначног броја, онда се елиминишу они за које се установило да имају неки недостатак и саставља се коначни тест.

8. *Примена коначног теста.* Коначни облик теста примењује се на репрезентативном узорку испитаника како би се добили подаци од значаја за проналажење педагошких законитости.

9. *Планирање наставе.* На основу добијених резултата планирају се нови наставни поступци, предлажу одређене мере којима ће се унапредити наставна пракса.

## Закључак

На крају, треба још једном истаћи да тестови представљају основ за вредновање ученика, наставних поступака и/или активности и наставних програма. Осим што су информативне природе (ученици добијају увид у степен овладаности страним језиком), они су и мотивационе природе јер мотивишу ученике да предузму корективне мере како би повећали ефикасност учења. С обзиром на огроман значај тестирања у настави језика, треба му посветити дужну пажњу и спроводити га континуирано, током целе школске године, јер се на тај начин успешно спречава тзв. кампањско учење. Наставници страних језика треба да буду упознати са општим принципима тестирања како би и сами могли да конструишу тестове, довољно ваљане и поуздане, који би ефикасно процењивали језичко знање њихових ученика. Наставна пракса може умногоме да се унапреди кроз примену тестова који су у складу с принципима ефикасног подучавања и учења страног језика. Коначно, примена језичког теста може да изврши утицај чак и на образовни систем и друштво у целини, што се нарочито односи на стандардизоване језичке тестове који се користе за доношење значајних одлука код великог узорка кандидата (нпр. кембрички међународно признати тестови).

## Цитирана литература

- БАКМАН 1990: Bachman, Lyle F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- БАКМАН, ПАЛМЕР 1996: Bachman, Lyle F. and Adrian S. Palmer. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- ВИР 1993: Weir, Cyril. *Understanding and Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall, 1993.
- ВИР 2005: Weir, Cyril. *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. New York, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.
- ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999: Димитријевић, Наум. *Тестирање у настави страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1999.
- КАНАЛИ, СВЕЈН 1980: Canale, Michael and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1, 1980: 1–47.
- КЕРОЛ 1980: Carroll, Bernard. J. *Testing Communicative Performance. An Interim Study*. London: Pergamon, 1980.

- ЛАДО 1961: Lado, Robert. *Language Testing*. New York: McGraw-Hill, 1961.
- МАКНАМАРА 2000: McNamara, Tim. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- ОЛДЕРСОН 2001: Alderson, Charles. "The Shape of Things to Come: Will it Be a Normal Distribution". *Proceedings of the ALTE Barcelona Conference "European Language Testing in a Global Context"*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 1–27.
- ОЛДЕРСОН, КЛАПАМ, ВОЛ 1995: Alderson, Charles, Caroline Clapham and Dianne Wall. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ПУРПУРА 2004: Purpura, James. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- СКИАН 1991: Skehan, Peter. "Progress in Language Testing". In *Language Testing in the 1990s: the Communicative Legacy*, J. C. Alderson and B. North (eds.). London, Macmillan, 1991: 3–20.
- ХИТОН 1990: Heaton, John. B. *Classroom Testing*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited, 1990.
- ХЈУЗ 2003: Hughes, Arthur. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

## Извори

- БОДРИЧ 2011: Bodrič, Radmila. *Testiranje gramatike engleskog jezika na nivoima A2, B1 i B2 Zajedničkog evropskog okvira*. Neobjavljena doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, 2011.
- ЗАЈЕДНИЧКИ ЕВРОПСКИ ОКВИР ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ: УЧЕЊЕ, НАСТАВА, ОЦЈЕЊИВАЊЕ 2003: Подгорица: Министарство просвјете и науке Републике Црне Горе. *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Republike Crne Gore, 2003.
- КЕМБРИЧКИ МЕЂУНАРОДНИ ЈЕЗИЧКИ ИСПИТ НА НИВОУ Б2. ПРИРУЧНИК ЗА НАСТАВНИКЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА 2007: *First Certificate in English. Handbook for Teachers*. Cambridge: Cambridge ESOL Examinations, 2007.

Radmila V. Bodrič

## TESTING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING – THEORETICAL AND PRACTICAL CONCEPTS

This paper deals with the theoretical and practical concepts of foreign language testing. In foreign language teaching, both teachers and students are interested in knowing to what extent certain knowledge and skills have been mastered by students (the quantitative aspect), and what level of competence students possess in the practical application of the acquired knowledge of the foreign language (the qualitative aspect). One of the key missions of foreign language teaching is to provide students with the required quantity of knowledge and to develop their language skills and elements so that they could become independent users of that foreign language. The role of foreign language testing consists of finding valid and reliable procedures which would provide an accurate insight into the extent to which given language skills and elements have been mastered by the students. Foreign language teaching, learning and testing are inextricably connected and it is practically impossible to study one without considering the other two. The aim of this paper is to provide a critical overview of the aims of foreign language testing, the types of tests and foreign language testing, as well as the techniques and stages involved in the process of testing. All the considered aspects possess clear pedagogical implications: language tests represent valuable feedback to the students on the degree of their foreign language mastery, but also to the teachers on the effectiveness of their teaching methods and their teaching in general.

*Key words:* foreign language testing, types of tests, testing techniques, stages of testing, pedagogical implications