

ЕЛЕКТРОНСКО ТЕСТИРАЊЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Тестирање представља сложен али важан сегмент учења страног језика (Л2). Под утицајем убрзаног развоја рачунара и нових технологија, примена електронских тестова све је присутнија у настави Л2. У раду се описују и анализирају е-тестови које наставници и ученици Л2 могу да користе за е-тестирање језичке комуникативне компетенције. Улога наставника у осмишљавању и избору е-теста је велика, јер резултати тестирања не утичу само на даљи ток наставе већ и на учење. Због тога је важно да наставник познаје предности и недостатке сваког вида е-тестирања како би постигао жељени педагошки ефекат.

Кључне речи: е-тестирање, језичке вештине, лингвистичка и интеркултурна комуникативна компетенција, е-тестови за проверу постигнућа.

1. Уводне напомене

Оцењивање (енг. *assessment*, нем. *Prüfen*) и тестирање (енг. *testing*, нем. *Testen*) саставни су део наставничке професије. У глотодидактичкој литератури, али и у пракси, термини тестирање и оцењивање често се користе у синонимном значењу (ГРОТЈАН и КЛЕПИН 2015: 15). Терминолошка разлика ипак постоји. Под тестирањем се подразумева поступак којим се изазива употреба страног језика (обично у ограниченом временском интервалу) у циљу доношења суда о језичком знању, вештинама и способностима ученика (ГРИН 2014: 6). Оцењивање представља знатно шири појам и подразумева низ активности (ГРИН 2014: 7):

- утврђивање садржаја теста,
- бодовање резултата теста,
- обраду и тумачење добијених резултата,
- доношење коначних одлука на бази добијених резултата (нпр. одлуке о преласку ученика на виши или нижи ниво учења, одлуке о упису ученика у билингвалну гимназију, одлуке о додели сертификата, одлуке о подобности кандидата за обављање одређених послова и сл.).

Тестирање се обично спроводи више пута у току школске / академске године, подразумева сталну припрему новог материјала и захтева много времена за вредновање постигнутих резултата.

* marinadjukic@singidunum.ac.rs

Имајући ово у виду тестирање које се врши помоћу рачунара (енг. *computer-assisted language assessment*, нем. *computergestütztes Testen*) или електронско тестирање може бити од непроцењиве помоћи не само за виртуелну него и за традиционалну наставу Л2.

У почетку, електронски тестови страних језика садржали су питања које је рачунар лако и поуздано могао да оцени (ВИНКЕ и ФЕЈ 2008: 354). Најчешће су се користиле технике вишеструког или алтернативног избора, придруживања елемената и кратког одговора. Са развојем рачунарске технологије, овај формат тестирања се изменио. Осим низа задатака, од којих сваки тестира само једну језичку област (правопис, лексику, синтаксу), све више су заступљени задаци који одражавају употребу језика у реалним ситуацијама и траже од ученика отвореније одговоре (ВИНКЕ и ФЕЈ 2008). Због могућих злоупотреба, тестирање задацима отвореног типа¹ тешко је спровести у оквиру наставе на даљину. Из тог разлога, неки наставници предност дају оцењивању писаних састава, који се проверавају најсавременијим програмима за утврђивање плагијата (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008). Међутим, чак и у том случају наставник не може бити сигуран да ли састав представља резултат рада самих ученика или других „помагача“.

Електронско тестирање нарочито је погодно за континуирану формативну евалуацију (непрекидно праћење напредовања ученика) и самоевалуацију (процену знања коју врше сами ученици). Премда идеја о континуираној евалуацији није нова (ДУРБАБА 2011), њена примена у учионици није једноставна због недостатка расположивог времена. Електронско тестирање прилагођено је управо овом облику евалуације. Захваљујући техничким могућностима алата на образовној платформи као што је Мудл (енг. *Moodle*), ученици су у стању да (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008: 120): (1) увек изнова раде задатке затвореног типа са аутоматском контролом тачности; (2) воде и документују синхроне и асинхроне разговоре; (3) имају приступ релевантним наставним јединицама које би требало да их подсети на правила која у задацима нису поштована.

¹ Задаци отвореног типа имају више могућих решења а испитанику је дата могућност да слободно исказе своју креативност и знање – дискутовање и креативно писање спадају у овај тип задатка (ГРОТЈАН и КЛЕПИН 2015).

У наставку рада приказани су електронски тестови којима се проверава познавање сваке компоненте језичке комуникативне компетенције (лингвистичке компетенције, рецептивних и продуктивних вештина, интеркултурне комуникативне компетенције).

2. Тестирање разумевања писаног текста, разумевања говора и лингвистичке компетенције

Тестирање разумевања писаног текста, разумевања говора и лингвистичке компетенције² најлакше се може спровести електронским путем, јер се у таквим тестовима најчешће примењују задаци затвореног типа³, а њихово састављање олакшано је употребом разних алата на образовним платформама.

У новије време се све већи значај придаје електронском адаптивном тестирању (енг. *computer-adaptive testing*, нем. *computergestütztes adaptives Testen*). Овај метод тестирања функционише тако што рачунар бира и презентује кандидату питања примерена његовој тренутној језичкој способности, коју рачунар процењује на основу тога како је кандидат решио претходне задатке. Рачунар на овај начин опонаша искусног испитивача: уколико се испостави да је кандидат добио тешко питање, наредно питање биће лакше (ДУНКЕЛ 1999: 79). Осим ове, адаптивно тестирање помоћу рачунара има и бројне друге предности (ДУНКЕЛ 1999; ДУРБАБА 2011), а то су:

- брзина обављања тестирања уз постизање истог нивоа поузданости (тестирање траје краће, јер кандидат одговара само на она питања која имају високу информативну вредност о нивоу оствареног знања);
- временска и материјална економичност (прегледање, оцењивање, администрирање тестова врши рачунар; тестирање не захтева трошкове копирања);
- индивидуализација темпа рада (кандидат решава тест темпом који њему одговара; брзина давања одговора може се користити као додатна информација у тестирању језичке способности);
- давање подстицаја (примерена тежина задатка стимулише и охрабрује кандидата);

² Лингвистичка компетенција схвата се као познавање језичког система, лексичких јединица, фонолошких, морфолошких, синтаксичких и семантичких особености и правила одређеног језика (ДУРБАБА 2011).

³ Задаци затвореног типа имају једно тачно решење – у пракси се најчешће примењују задаци алтернативног и вишеструког избора, задаци спајања и ређања елемената, задаци допуњавања, трансформације и супституције, задаци реконструкције текста, диктати, Ц-тестови (ПРОТЈАН и КЛЕПИН 2015).

- добијање тренутне повратне информације (кандидат сазнаје резултате одмах по завршетку теста);
- повећана сигурност тестирања (сваки кандидат добија другачији тест, чиме је онемогућено преписивање);
- мултимедијално презентовање задатака (тестови могу да садрже хипертекстове, графику, фотографију, аудио и видео прилоге).

Електронске адаптивне тестове ретко кад саставља сам наставник (осим ако није посебно обучен за овај метод тестирања). То чине тимови стручњака у специјализованим установама, који су подробно упознати са критеријумима стандардизације и имају јасну идеју о томе шта је сврха тестирања (ВИНКЕ и ФЕЈ 2008: 355). То је посебно важно јер се ова врста тестова може користити да би се (ДУНКЕЛ 1999: 80):

- формирале хомогене групе ученика према нивоу оствареног знања;
- утврдило да ли је ученик остварио специфичне циљеве језичког курса/предмета;
- проценио степен усвојености језичке вештине или лингвистичке компетенције (нпр. разумевања говора или лексичког фонда);
- установиле специфичне области у којима је потребно да ученик стекне додатна знања (нпр. употреба специфичних идиома или придевских деκлинација);
- дијагностиковале добре стране (нпр. ученик може с лакоћом да препозна главне идеје у краћем усменом предавању) и мањкавости у учениковом знању (нпр. ученик није у стању да се сети појединости из кратког разговора о некој академској теми);
- утврдило да ли је кандидат испунио основне предуслове за похађање курса/предмета.

Највише електронских адаптивних тестова развијено је за енглески језик, а међу њима најпознатији су међународно признати тестови за проверу постигнућа TOEFL и ELTS.⁴ Можемо очекивати да ће, у блиској и даљој будућности, ученици најпознатије стандардизоване испите за проверу знања других страних језика такође полагати уз помоћ рачунара (нпр. TestDaF за немачки језик, DELF за француски језик, DELE за шпански језик, CILS за италијански језик).

Када је реч о пројектима који примењују јединствене европске стандарде у електронском тестирању страних језика, један од најпознатијих јесте DIALANG (енг. *Diagnostic Language Assessment System*). Овај програм корисницима интернета бесплатно нуди

⁴ TOEFL (енг. *Test of English as a Foreign Language*) се користи у образовним контекстима, за упис на америчке и канадске колеџе и универзитете, и полагају га кандидати којима енглески није матерњи језик, а ELTS (енг. *English Language Testing Service*) је његов британски пандан и полагају га кандидати при упису на британске универзитете.

дијагностичке тестове на 14 језика (немачком, енглеском, италијанском, француском, шпанском, португалском, данском, холандском, финском, грчком, исландском, ирском, норвешком и шведском). Пројекат DIALANG финансијски је подржан од стране Европске комисије, у оквиру програма Socrates-Lingua Action D (ЗЕО 2003: 274). Овај онлајн програм развило је и испробало преко 20 европских универзитета (АЈХЕЛ 2008). Поступак тестирања у DIALANG-у састоји се из три дела: самооцењивања, језичких тестова и повратне информације. Циљну групу чине првенствено старији ученици (од 16 година навише) и одрасли који желе да самостално утврде степен напредовања или ниво владања језиком, али и наставници који поједине компоненте овог система могу да искористе за израду класификационих тестова (ЏАНГ и ТОМПСОН 2004: 290). Корисници овог система могу да тестирају слушање, читање, писање, вокабулар и граматику.⁵

WebCEF представља још један пројекат Европске комисије који је настао у оквиру програма Socrates-Minerva. Он омогућава наставницима и ученицима да оформе заједницу испитаника и испитивача (ЛИН и ВАРШАУЕР 2015: 396). У склопу ове виртуелне заједнице ученик или наставник може да постави примере својих усмених презентација, као и да оцени туђе, користећи дескрипторе из ЗЕО. Наставници страних језика у целој Европи могу користити WebCEF како би унапредили свој приступ у оцењивању, истовремено пружајући својим ученицима прилику за самооцењивање и вршњачко оцењивање. Други пројекат под називом CEFcult посвећен је интеркултурној комуникативној компетенцији и може се користити као платформа за самооцењивање и оцењивање. Укључујући се у процес оцењивања, ученици постају свеснији тога шта заправо значи владати страним језиком и која путања их води ка самосталном коришћењу Л2 (ЛИН и ВАРШАУЕР 2015).

Онлајн класификациони тест WebCare има широку примену у високом образовању (ЛИН и ВАРШАУЕР 2015). Овај тест осмишљен је на америчком Универзитету Бригам Јанг (енг. *Brigham Young University*) и доступан је на шпанском, француском, немачком, руском, енглеском, кинеском и италијанском језику. WebCare

⁵ Детаљан приказ DIALANG-а дат је у Ђукић Мирзајанц (2015).

има висок степен ваљаности за шпански, немачки и француски језик. Према тврдњама аутора тест је баждарен у складу са ACTFL смерницама.

OnDaF (нем. *Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache*) представља онлајн класификациони тест за немачки језик као страни. Његова основна сврха је да, према нивоу оствареног знања, корисника сврста у одговарајући курс, пружи повратну информацију кандидатима који су заинтересовани да полажу TestDaF и помогне лекторима у доношењу одлуке о подобности кандидата за добијање стипендије Немачке службе за академску размену (нем. *Deutscher Akademischer Austausch Dienst*, скраћено DAAD).

По врсти, OnDaF спада у Ц-тестове. Његове карактеристике су: испитивање и скалирање великог броја текстова применом Рашовог модела⁶; редовно формирање баждарене банке ајтема (задатака); одређивање нивоа компетенције у складу са глобалном скалом из ЗЕО; аутоматско оцењивање и брза повратна информација о резултатима; пријављивање кандидата, одређивање термина тестирања, спровођење тестирања, као и саопштавање резултата обавља се на интернету (ЕКЕС 2010: 127). Овај језички тест није бесплатан и полаже се искључиво у лиценцираном испитном центру TestDaF, уз присуство супервизора. Ученик добија сертификат о оствареном успеху, који се не може користити као замена за званичне сертификате о познавању немачког језика.

OnDaF се састоји од осам кратких аутентичних текстова различите тежине и тематике. Прва и последња реченица су неизмењене, како би кандидат стекао увид у целокупно значење текста. У преосталим реченицама свакој другој речи недостаје друга половина. Сваки текст садржи 20 празнина (у свих осам текстова укупно их је 160), а време за њихово попуњавање ограничено је на пет минута, након чега програм прелази на следећи текст (тест траје 40 минута).⁷

Ради испитивања ваљаности теста OnDaF, Томас Екес (ЕКЕС 2010) урадио је студију у којој је резултате теста OnDaF

⁶ У теорији давања одговора Рашов модел значи да вероватноћа давања тачног одговора у односу на посматрану особину, у овом случају језичко знање, зависи од тежине питања (ЕКЕС 2010).

⁷ Пробни тест на веб-сајту www.ondaf.de пружа прилику ученицима да се упознају са начином његовог решавања.

поредио са резултатима теста за немачки језик у систему DIALANG. У истраживању је учествовало 223 испитаника из 47 земаља. Испитаници су прво радили OnDaF, а након получасовне паузе DIALANG тест. Статистичка анализа вршена је према броју освојених поена и оствареном нивоу постигнућа на оба теста. Утврђено је да се, изузев код DIALANG подтеста за проверу разумевања писаног текста, корелације крећу на високом нивоу, као и оне које су Екес и Гротјан уочили између сличног Ц-теста (на папиру) и TestDaF подтестова (ЕКЕС 2010: 184). Екес констатује да провера разумевања писаног текста у DIALANG-у није најпрецизнија. Премда аутор не наводи објашњење, узроци добијеног резултата могу бити: садржинска неадекватност појединих текстова, непрецизна формулација или неодговарајућа тежина одређених питања, нечитљивост дужих одговора. Општи закључак је да OnDaF представља објективан и ефикасан класификациони мерни инструмент. Ово истраживање још једном потврђује чињеницу да Ц-тест „испољава висок степен корелације и са много обимнијим и садржајнијим тестовима постигнућа“ (ДУРБАБА 2011: 154), што охрабрује наставника да ову врсту тестова примењује у виртуелном окружењу.

3. Тестирање писаног изражавања

Тестирање писаног изражавања може се извршити на посредан начин (применом задатака затвореног типа) и непосредно (применом задатака полуотвореног⁸ и отвореног типа). Задацима затвореног типа наставник проверава елементе од којих се писање састоји као што су познавање правописа, интерпункције, реченичних структура, граматике и вокабулара (ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999: 185). Задацима полуотвореног и отвореног типа испитује се интегрисано познавање свих елемената писања (ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999: 189).

Међутим, неминовно се намеће питање да ли је аутоматско оцењивање задатака полуотвореног и отвореног типа могуће.

⁸ Задаци полуотвореног типа имају више могућих решења али је одговор испитаника стимулисан задатим елементима – класични примери за ово јесу задаци у којима се од испитаника тражи да опише слику или графички приказ, напише позивницу придржавајући се смерница, попуни формулар, конструише дијалог на основу понуђене тематске лексике (ГРОТЈАН и КЛЕПИН 2015).

Стручњаци још увек трагају за најбољим решењем, а највише истраживања је спроведено у области писаног изражавања. Семира Дикли (2006) подробно описује функције најпознатијих рачунарских програма за вредновање и оцењивање писаних радова, као што су E-rater, Project Essey Grader, IntelliMetric, CriterionSM, Intelligent Essay Assessor, MY Access и BETSY. Ауторка такође разматра питања њихове примене у стандардизованим и нестандардизованим тестовима за енглески језик. Марк Варшауер и Пејд Вар (ВАРШАУЕР и ВАРЕ 2006) уочавају да су корелације између бодовања извршеног од стране стручног лица и програма E-rater, IntelliMetric и Intelligent Essay Assessor, сличне корелацијама између оцењивања од стране два различита испитивача. Стога ови истраживачи закључују да су брзина и објективност тестирања главне предности ове врсте технологија.

С друге стране, аутоматско исправљање писаних радова не може да пружи објашњење за начињене грешке у оној мери у којој је то могуће учинити за вештину разумевања писаног текста и разумевања говора (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008:121). Једно од могућих решења јесте да се писани састави у оквиру образовне платформе директно подносе наставнику (путем мејла или форума). Приликом њиховог исправљања и оцењивања грешке се обично подвуку и означе одговарајућим симболом. Листа симбола у табели 1, коју предлаже Карин Клепин (2003: 144), може се користити за оспособљавање ученика немачког језика да сами уоче и исправе сопствене или туђе грешке (ДУРБАБА 2011: 212). Свест о направљеним грешкама и осећај одговорности за њих треба развијати поступно.

Табела 1. Листа симбола за врсту направљене грешке

СИМБОЛ	ОБЈАШЊЕЊЕ
A (Ausdruck)	Погрешан израз. За разлику од погрешног избора речи, у ову врсту грешака спадају структуре као што су неидиоматски изрази, нпр.: <i>Wir haben Schwierigkeiten gefunden</i> (уместо: <i>Wir sind auf Schwierigkeiten gestoßen</i>) <i>Sie machte den ersten Fuß.</i> (уместо: <i>den ersten Schritt</i>) <i>Er machte einen Skandal mit seiner Frau.</i> (уместо: <i>Er machte ihr eine Szene.</i>)
Art (Artikel)	Погрешна употреба члана, нпр.: <i>Ich mag die Blumen.</i> (уместо: <i>Ich mag Blumen.</i>)
Bez (Bezug)	Погрешна синтаксичка или семантичка форма, нпр.: <i>Die Frau arbeitete in der Fabrik seiner</i> (уместо: <i>ihrer</i>) <i>Mannes.</i> <i>Ich gibt</i> (уместо: <i>gebe</i>) <i>es zu.</i>
Gen (Genus)	Погрешан род именица, нпр.: <i>Zwischen England und Frankreich liegt nur die</i> (уместо: <i>der</i>) <i>Kanal;</i> <i>der</i> (уместо: <i>das</i>) <i>Kind</i>
K (Kasus)	Погрешан падежни облик, нпр.: <i>Ich studiere zwei verschiedenen</i> (уместо: <i>verschiedene</i>) <i>Fremdsprachen.</i> <i>Es gibt einen großen</i> (уместо: <i>ein großes</i>) <i>Problem.</i> <i>Aus religiöse Gründe</i> (уместо: <i>aus religiösen Gründen</i>) <i>ist das nicht möglich.</i>
Konj (Konjunktion)	Погрешан избор везника, нпр.: <i>In einem arabischen Land soll ein Mann eine Frau nicht küssen, obwohl sie befreundet</i> (уместо: <i>auch verwandt wagt</i>) <i>sind.</i> <i>Wenn</i> (уместо: <i>als</i>) <i>ich gestern aufwachte.</i>
M (Modusgebrauch)	Погрешан избор глаголског начина, нпр.: <i>Wenn ich reich war</i> (уместо: <i>wäre</i>), <i>würde ich nach Deutschland in Urlaub fahren.</i>
Mf (morphologischer Fehler)	Погрешна морфолошка форма, нпр.: <i>Er grüßt mich mit dröhnender Stimme</i> (уместо: <i>dröhnender</i>). <i>Das Gebirge erhebt</i> (уместо: <i>erhob</i>) <i>sich vor mir.</i>
Mv (Modalverb)	Погрешан помоћни глагол, нпр.: <i>Du musst hier nicht rauchen</i> (уместо: <i>darfst</i>).

Präp (Präposition)	Погрешан избор предлога, нпр.: <i>Ich kümmere mich <u>über</u> (уместо: um) die Kinder.</i> <i>Er behandelt sie <u>als</u> (уместо: wie) ein Tier.</i>
Pron (Pronomengebrauch)	Погрешан избор заменице, нпр.: <i>Ich frage <u>diesen</u> (уместо: ihn).</i> <i>Ich habe <u>dem</u> (уместо: ihm) geholfen.</i>
R (Rechtschreibung)	Непоштовање правописа, нпр.: <i>Sie <u>studirt</u> (уместо: studiert).</i>
Sb (Satzbau)	Реченица је неразумљива због постојања више различитих грешака, нпр.: <i>Lehrer fragt Schüler auf Tafel.</i> (мислило се на: <i>Der Lehrer forderte den Schüler auf, an die Tafel zu kommen.</i>)
St (Satzstellung)	Погрешан ред речи, нпр.: <i>Gestern <u>ich habe</u> (уместо: habe ich) viel gegessen.</i> <i>Ich bin nicht ins Kino gegangen, sondern <u>habe ich</u> (уместо: ich habe) viel gearbeitet.</i>
T (Tempusgebrauch)	Погрешна употреба времена, нпр.: <i>Bevor ich <u>esse</u> (уместо: gegessen habe), habe ich mir die Hände gewaschen.</i>
W (Wortwahl)	Погрешан избор речи, нпр.: <i>Er wirft mir einen <u>engstirnigen</u> Blick zu (уместо: skeptischen).</i> <i>Ich wollte Geld <u>gewinnen</u> (уместо: sparen).</i> <i>Das ist <u>gewöhnlich</u> bei uns (уместо: üblich).</i>
Z (Zeichensetzung)	Погрешна употреба или испуштање знакова интерпункције, нпр.: <i>Ich weiß <u>dass</u> ich nichts weiß (уместо: Ich weiß, dass ich nichts weiß.)</i>

4. Тестирање усменог изражавања

Од свих вештина, најтеже се у настави на даљину спроводи тестирање усменог изражавања (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008). Главни разлог је тај што образовне платформе још увек немају програме за аутоматско препознавање говора (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008: 113). Код наставе на даљину, наставник нема другог избора осим да оцењивање вештине говора спроводи применом асинхроног или синхроног облика комуникације посредоване рачунаром (енг. СМС – *computer-mediated communication*, нем. СвК – *Computer-vermittelte Kommunikation*), и при том је други начин пожељнији због његове сличности са комуникацијом у учионици.

Паул Лидон и Тетјана Сидоренко (2008: 117) предност дају асинхроној комуникацији, а као аргумент наводе:

„У учионици наставник може ученицима да зада задатак да интервјуишу свог партнера, рецимо, у вези са активностима које свакодневно обавља, са циљем да се добијене информације поделе са осталим ученицима. И док је обављање интервјуа најважније из угла употребе самог језика, наставник на крају не може бити сигуран да ли су покушаји ученика да учествују у комуникацији на циљном језику били успешни или су, једноставно, поново прибегли коришћењу матерњег језика ради појашњења. То би се могло контролисати уколико би наставник надгледао сваку размену информација, што није могуће остварити у учионици. С друге стране, асинхрона комуникација омогућава ову врсту надзора.“

Осим интервјуа, асинхрона комуникација подесна је и за усмено излагање. Овај облик говора има информативни карактер и одликује га монолошки начин излагања и наративна структура (КНЕЖЕВИЋ 2012). Ради лакшег праћења тока мисли говорника, потребно је да његово излагање садржи: увод (чија функција је да привуче пажњу слушалаца), централни део (у коме се детаљно разрађује главна идеја) и закључак (у коме се сумира садржај и позива на дискусију) (КНЕЖЕВИЋ 2012: 60). Лидон и Сидоренко (2008: 117-118) наводе шест фаза, које наставници могу да користе као образац за планирање формативног или сумативног оцењивања усмених излагања у настави на даљину:

Фаза 1: Ученици у аудио или видео формату слушају одабрано питање и модел одговора. Након тога, као задатак, снимају и достављају своје одговоре на дато питање.

Фаза 2: Ученици анализирају свој модел одговора, као и одговоре других чланова групе, упоређујући их са листом задатих критеријума који ће бити коришћени код сумативног оцењивања. Затим приступају изради новог задатка - снимању и достављању одговора на друго питање, овога пута без коришћења модела.

Фаза 3: Ученици анализирају и оцењују сопствени снимак, као и снимке чланова групе, постављајући коментаре на форум. У овој фази, сваки ученик добија задатак да транскрибује свој одговор и да текст одговора постави на форум.

Фаза 4: Након поновног међусобног преслушавања одговора, исте групе раде заједно, како би унели исправке у текст одговора сваког појединачног члана групе. Пошто су урадили исправке, ученици електронским путем свој рад достављају наставнику на преглед.

Фаза 5: Ученици добијају своје кориговане транскрипте и коментар наставника. Након тога добијају задатак да на платформи поставе исправљене верзије, уз изричито упутство да током снимања не читају текст.

Фаза 6: Ученици прегледају и оцењују усмене одговоре – како сопствени на коме су извршене исправке тако и одговоре ученика са којима су радили у претходним фазама, а затим у пленуму износе своје закључке. Потом ученици од наставника добијају формалну повратну информацију, на основу које могу да изврше поређење.

За потребе сумативне евалуације, ученик је у обавези да сними свој одговор на задато питање, транскрибује га и пошаље наставнику на оцењивање. Упоредивши транскрипт одговора са снимком, наставник бележи сва евентуална одступања и језичке грешке, на основу чега доноси коначну оцену (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008).

Једна од мањкавости оцењивања усменог изражавања у учионици јесте што ученици имају веома ограничено време за излагање, најчешће неколико минута (ПРОШИЋ САНТОВАЦ 2008: 157). Наставник за то исто време мора да процени учеников одговор и да формира закључак. Немогућност поновног враћања на изговорено представља још једну отежавајућу околност (ПРОШИЋ САНТОВАЦ 2008). Наставници који се одлуче да вештину говора оцене на часу такође морају да мисле о томе шта да раде са осталим ученицима, који нестрпљиво чекају свој ред да одговарају. Када се вештина говора оцењује у настави на даљину, сви ученици истовремено могу да приступе изради истог задатка (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008: 118). Наставник прима аудио записе које може да преслушава више пута, што уједно представља објективнији начин оцењивања.

У поређењу са традиционалним аудио и видео касетама, савремене дигиталне камере и уређаји за снимање гласа омогућавају израду много квалитетнијих звучних материјала, који су истовремено трајнији и подеснији за претраживање. Премда наставници у традиционалној настави користе техничка средства за снимање усменог испитивања, најчешће у сврху истраживања (нпр. ради прикупљања података о одређеним врстама грешака у употреби Л2) или постизања објективнијег оцењивања, такав поступак изискује пуно времена. Три велике предности директног снимања говора у оквиру образовне платформе јесу: економичност у погледу времена (снима се велики број ученика истовремено), приступачност (аудио записи лако се размењују између већег броја ученика – било да се ради о самоевалуацији, вршњачком оцењивању или оцењивању од стране наставника) и једноставност коришћења (нису потребни никакви додатни поступци преноса података на сервер или њиховог слања путем електронске поште, јер се аудио записи већ налазе на платформи) (ЛИДОН и СИДОРЕНКО 2008: 119).

5. Тестирање интеркултурне комуникативне компетенције

Учење страног језика не обухвата само упознавање ученика са циљном културом него и развијање критичке свести о постојању сличности и разлика између сопствене и циљне културе. Учећи Л2 ученик постепено развија вештину како да успешно успостави и одржи комуникацију са припадницима другачије лингвистичке, етничке и културне заједнице (ФИЛИПОВИЋ 2008: 88). У томе му помаже наставник који адекватним наставним активностима и аутентичним лингвопрагматичним садржајима иницира отвореност, толеранцију на различитост и радозналост у вези са упознавањем циљне културе (ФИЛИПОВИЋ 2008: 90). Да би успешно комуницирао на Л2, ученик треба да (КРЖЕЉ 2013; ФИЛИПОВИЋ 2008): (1) познаје обрасце понашања у свакодневним ситуацијама који су специфични за говорно подручје Л2, (2) научи како да се избори са неспоразумима и конфликтима, (3) превазиђе стереотипе и предрасуде, (4) прихвати и поштује саговорнике који припадају другој култури, (5) остане веран себи и свом културном пореклу. Скуп знања, вештина, ставова и критичке свести о којима се овде говори у литератури је познат под називом интеркултурна комуникативна компетенција (у даљем тексту ИКК).⁹ Њено стицање прописано је не само у европским језичким документима већ и у српским наставним плановима и програмима за стране језике (МОМЧИЛОВИЋ 2013: 528).¹⁰

ИКК тешко је објективно тестирати (нарочито када су у питању критичка свест и афективни елементи) (ФИЛИПОВИЋ 2008: 94). Ако наставник жели да провери њене поједине аспекте он

⁹ Творац овог термина је британски лингвиста Мајкл Бајрам (Michael Byram), један од аутора *Заједничког европског оквира за живе језике*. Поједини аутори сматрају да је термин исувише идеалистичан, а да концепт „занемарује значај језичке коректности [и] редукује циљеве наставе страних језика на развијање вештине успостављања и неговања социјалних контаката“ (КРЖЕЉ 2013: 88). Ипак, термин је прихваћен од стране научне заједнице и присутан је у бројним научним радовима и монографијама.

¹⁰ Истраживања Катарине Кржељ (2013) показала су да се у настави немачког језика на свим образовним нивоима у Србији ИКК не посвећује довољна пажња. У најчешће разлоге спадају (КРЖЕЉ 2013): а) непостојање јасних смерница у постојећим плановима и програмима, б) неадекватан наставни материјал, ц) недостатак неопходних медија, нпр. приступ интернету, д) недовољна обученост наставника, е) недовољан фонд часова.

обично оцењује (ГРОТЈАН и КЛЕПИН 2015: 103; КРЖЕЉ 2013: 166-173): (1) ученичке дневнике у коме су описани интеркултурни сусрети, искуства или реакције на одређене подстицаје (у ту сврху користи се блог или е-портфолио), (2) понашање ученика у комуникационим ситуацијама заснованим на играма с поделом улога¹¹ и задацима за превенцију критичног инцидента¹² (ученици достављају наставнику видео презентације које су сами креирали), (3) пројектни рад у коме је приказано познавање културолошких датости одређеног језичког простора (за прибављање језичке грађе ученици могу да користе форум, а резултате рада могу да представе у текстуалној, аудио или видео форми).

Путем задатака затвореног и отвореног типа наставник може проверити да ли и у којој мери ученик поседује социолингвистичку компетенцију, тј. знања и вештине за одговарајућу употребу језика у друштвеном контексту (ГРОТЈАН и КЛЕПИН 2015: 104; ДУРБАБА 2011: 157). Посебно се истичу следећи аспекти: обичаји у поздрављању и опраштању, правила учтивог ословљавања и смењивања партнера у дијалогу (прекид разговора, давање и преузимање речи), пословице, идиоматски и фамилијарни изрази, разлике у регистру (нпр. формалном, неформалном, фамилијарном), дијалекти и нагласци (ЗЕО 2003). Истом врстом задатака може се проверити прагматична компетенција која се односи на адекватну употребу језичких исказа „са циљем остварења комуникативне намере, и то у различитим видовима интеракције“ (ДУРБАБА 2011: 157). Примера ради, наставник може да провери да ли ученици умеју да дају и траже информације, изразе слагање/неслагање, прихвате/одбију позив и сл.

Уколико наставник познаје два или више страних језика, бројне идеје за креирање задатака може наћи у приручницима страних издавача, посвећеним управо ИКК у настави Л2. Успеш-

¹¹ Дијалози/игре с поделом улога представљају наставну технику којом наставник додељује ученицима различите улоге и пружа могућност да у замишљеним комуникационим ситуацијама релативно слободно говоре (користећи потребна језичка средства обрађена на часу), имајући на уму задате мотиве и циљеве (КРЖЕЉ 2013).

¹² У овој врсти задатка ученик треба да реши конфликтне ситуације користећи постојећа знања и стратегије. Он треба да помогне ученику „у сагледавању сопствене реакције у интеркултурној ситуацији у којој се саговорник намерно понаша неочекивано“ (КРЖЕЉ 2013: 154).

ним примерима могу се сматрати приручници немачког издавача Клет: *Sichtwechsel*¹³, *Interkulturelle Kompetenz – Englisch*, *Interkulturelle Kompetenz – Französisch*, *77 kommunikative Spiele: Interkulturelle Kompetenz in 10 Minuten – Französisch*, *Interkulturelle Kompetenz – Spanisch*.

6. Тестови за проверу постигнућа

Већина истраживања на тему тестирања у настави Л2 на даљину усредсређена су на утврђивање језичке прогресије, а не на проверу постигнућа. Основни разлози због којих се тестови за проверу постигнућа не спроводе у виртуелном окружењу леже у високим трошковима, захтевној организацији и физичкој раздвојености испитаника и испитивача (БЛЕЈК, ВИЛСОН, ЧЕТО И ПАРДО-БАЛЕСТЕР 2008). Уколико прихватимо чињеницу да стандардизована провера владања језиком (енг. *Proficiency assessment*) врши позитивно повратно дејство на наставу, онда је неоправдан сваки захтев да се тестови за проверу постигнућа не задају ученицима који уче Л2 на даљину (ЛИН и ВАРШАУЕР 2015: 396). Они садрже језичку грађу којом би ученик требало да влада на одређеном нивоу (ШИПКА 2005: 12). Такви тестови нису условљени ниједним наставним програмом, за разлику од тестова за утврђивање језичке прогресије који се заснивају на градиву пређеном током школске године или курса (ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999: 68-69).¹⁴

Технологија која омогућава проверу владања језиком већ постоји. Примера ради, усмено изражавање на скали АСТFL мери се е-тестом под називом ОРІс (енг. *Oral Proficiency Interview by Computer*). Ради се о двадесетоминутном разговору где виртуелни испитивач низом стандардних поступака настоји да утврди остварени ниво говорне продукције (ЛИН и ВАРШАУЕР 2015).

¹³ Детаљан приказ овог уџбеника дат је у докторској дисертацији Катарине Кржељ (2013).

¹⁴ Тест за проверу постигнућа (ДУРБАБА 2011) у зависности од аутора назива се још и: тест језичке стручности, тест инвентара, тест општег језичког знања (ВУЧО 2014; ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999), тест владања језиком (ШИПКА 2005). Тест за утврђивање језичке прогресије (ДУРБАБА 2011), тест достигнућа и тест нивоа (ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999) такође се користе као синоними.

Тест је доступан на осам језика (немачком, француском, шпанском, португалском, руском, кинеском, арапском и енглеском). АСТФЛ обухвата и онлајн оцењивање језичког учинка на одређеном нивоу (енг. *АСТФЛ Assessment of Performance toward Proficiency in Languages*, скраћено ААРРЛ). Овим тестом мере се компетенције у домену критичког разумевања говора, критичког усменог изражавања, интерперсоналног разумевања говора и усменог изражавања, као и писаног презентовања (О тесту ААРРЛ 2016). Тест траје око два сата и задаје га виртуелни испитивач. Да би се заштитио сам тест и резултати кандидата на тесту, посебне мере контроле спроводе се под надзором администратора теста.

Центар за примењене студије страног језика на Универзитету у Орегону (енг. *The Center for Applied Second Language Studies, University of Oregon*) развио је комерцијалне електронске адаптивне тестове за стандардизовано мерење постигнућа, познате под акронимом STAMP (енг. *Standards-based Measurement of Proficiency*), који код ученика, од почетника па све до самосталних кандидата, проверавају разумевање писаног текста, разумевање говора, писано изражавање и усмено изражавање немачког, француског, шпанског, кинеског, јапанског и арапског језика. Образовне установе могу да користе STAMP за евалуацију наставних програма, сврставање ученика у хомогене групе, праћење њихових постигнућа, планирање наставе и стручно усавршавање наставника (О тесту STAMP 2016). Важно је рећи да се ови тестови директно ослањају на скалу АСТФЛ.

Тестови под називом Versant, чији је аутор издавачка кућа *Pearson Education*, доступни су на шест језика (енглеском, арапском, кинеском, холандском, француском и шпанском). По окончаном тестирању испитаник добија оцену за остварену језичку комуникативну компетенцију, оцену за владање реченичном конструкцијом и вокабуларом, као и оцену за изговор и флуентност у усменом изражавању. Versant тестови оцењују спонтаност кандидата у коришћењу Л2. Спонтаност (енг. *Automaticity*) представља способност кандидата да препозна и користи лексичке елементе, да гради фразе и реченичне структуре, као и да артикулише одговоре не посвећујући свесну пажњу самом лингвистичком коду (БЛЕЈК, ВИЛСОН и др. 2008: 118). Versant тестове карактерише висок степен поузданости, као и висок степен корелације са другим стандардизованим тестовима који се ослањају на скале ЗЕО, ILR и АСТФЛ (БЛЕЈК, ВИЛСОН и др. 2008).

7. Закључак

Нема сумње да тестирање представља веома сложен, али изузетно важан аспект учења Л2. Оно не само да омогућава ученицима да вреднују сопствени напредак већ помаже и наставницима у планирању наставе и избору наставних материјала.

У настави Л2 на даљину могу се применити све технике тестирања које се у традиционалној настави користе за проверу језичких вештина, лингвистичке и интеркултурне компетенције. Разноврсна понуда алата за самостално креирање наставних активности у виртуелном окружењу омогућава наставнику да осмисли тестове са задацима затвореног, полуотвореног и отвореног типа. Као што је у раду истакнуто, тестирање разумевања писаног текста, разумевања говора и лингвистичке компетенције најлакше се може спровести електронским путем, јер се у таквим тестовима најчешће примењују задаци затвореног типа. Писано изражавање, усмено изражавање и интеркултурну компетенцију теже је објективно тестирати путем рачунара, јер од наставника и ученика захтевају познавање и адекватну примену асинхроних или синхроних облика комуникације посредоване рачунаром. Ове појединости би свакако требало узети у обзир приликом разматрања примене е-тестирања у настави Л2. С друге стране, напредак технологије довео је и до знатног пораста броја комерцијалних стандардизованих е-тестова за проверу постигнућа који објективно мере језичко знање ученика.

Електронско тестирање најпогодније је за формативну евалуацију и самоевалуацију. Бројне предности електронског тестирања наставници могу да искористе и у традиционалној настави. Његова успешна примена зависиће од степена обучености наставника и ученика.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

- AJXELI 2008: Eichel, K. Das Testverfahren DIALANG. Preuzeto sa: http://romanistik.philfak.unikoeln.de/fileadmin/romanistik/Mitarbeiter/Puetz/DIALANG_OnlineVerfahren_zur_Selbstevaluation_von_Sprachkompetenzen.pdf (pristupljeno 28.06.2016.)
- БЛЕЈК, ВИЛСОН, ЧЕТО И ПАРДО-БАЛЕСТЕР 2008: Blake, R. J., N. L. Wilson, M. Cetto & C. Pardo-Ballester. Measuring oral proficiency in distance, face-to-face, and blended classrooms. *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127.
- ВАРШАУЕР И ВАРЕ 2006: Warschauer, M. & P. Ware. Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, 10(2), 157-180.

- ВИНКЕ И ФЕЈ 2008: Winke, P. & F. Fei. Computer-adaptive language assessment. U: Van Dusen-Scholl, N. (prir.) *The Encyclopedia of language and education*, sv. 4., New York: Springer, 353-364.
- ВРХОВАЦ И БЕРЛЕНГИ 2010: Vrhovac, Y. & V. Berlangi. Nastavnikove uloge pri razvijanju učenikove samostalnosti. U: Vučo, J. & B. Milatović (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Filozofski fakultet: Nikšić, 250-270.
- ВУЧО 2014: Вучо, Ј. Двојезична настава страних језика у Србији. У: Филиповић, Ј. & О. Дурбаба (прир.) *Језици у образовању и језичке образовне политике*. Београд: Филолошки факултет, 107-152.
- ГАУП 2007: Gaupp, N. *Sprachkompetenz. Kompetenzfeststellungsverfahren für Jugendliche – Erprobung des Europäischen Sprachenportfolios*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- ГРИН 2014: Green, A. *Exploring language assessment and testing: Language in action*. New York: Routledge.
- ГРОТЈАН И КЛЕПИН 2015: Grotjahn, R. & K. Kleppin. *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.
- ДИКЛИ 2006: Dikli, S. An overview of automated scoring of essays. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 5(1), 3-35.
- ДИМИТРИЈЕВИЋ 1999: Dimitrijević, N. *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- ДУНКЕЛ 1999: Dunkel, A. P. Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests. *Language Learning and Technology*, 2(2), 77-93.
- ДУРБАБА 2011: Дурбаба, О. *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- ЂУКИЋ МИРЗАЈАНЏ 2015: Ђукић Mirzayantz, M. Електронско тестирање помоћу DIALANG-а. Цакелић, В. (ур.) *Страни језик струке: прошлост, садашњост, будућност. Зборник радова Треће међународне конференције*. Београд: Факултет организационих наука, 179-184.
- ЕКЕС 2010: Eckes, T. Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. U: Grotjahn, R. (prir.) *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-test: Contributions from current research*. Frankfurt: Lang, 125-192.
- ЗЕО 2003: *Zajednički evropski okvir: učenje, nastava i ocenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- КЛЕПИН 2003: Kleppin, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- КНЕЖЕВИЋ 2012: Кнежевић, Лј. Когнитивне и метакогнитивне стратегије у функцији боље организације усмених излагања студената. U: Radić-Bojanić, B. (prir.) *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 60-71.
- КРЖЕЉ 2013: Krželj, K. *Lingvopragmatika nemačkog jezika na nefilološkim fakultetima*. Neobjavljena doktorska disertacija, odbranjena na Filološkom fakultetu u Beogradu.
- ЛИДОН И СИДОПЕНКО 2008: Lyddon, P. A. & T. Sydorenko. Assessing distance language learning. U: Goertler, S. & P. Winke (prir.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO: San Marcos, 109-127.
- ЛИН И ВАРШАУЕР 2015: Lin, C.-H. & M. Warschauer. Online foreign-language education: What are the proficiency outcomes. *The Modern Language Journal*, 99(2), 394-397.
- ЛИН, ВАРШАУЕР И БЛЕЈК 2016: Lin, C.-H., M. Warschauer & R. Blake. Language learning through social networks: Perceptions and reality. *Language Learning & Technology*, 20(1), 124-147.

- МОМЧИЛОВИЋ 2014: Momčilović, N. Образовни standardi vs. Nastavni planovi i programi za strane jezike (Komparativna analiza za Srbiju i Nemačku). *Philologia Mediana*, VI(6), 461-476.
- О тесту ААРРЛ 2016: *About AAPPL*. Preuzeto sa: <http://aappl.actfl.org/about-aappl> (pristupljeno 22.02.2016.)
- О тесту СТАМР 2016: *Avant STAMP*. Preuzeto sa: <http://www.avantassessment.com> (pristupljeno 22.12.2016.)
- ПРОШИЋ САНТОВАЦ 2008: Prošić Santovac, D. Evaluacija veštine govora u nastavi engleskog jezika. U: Vučo, J. & B. Milatović (prir.) *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*. Filozofski fakultet: Nikšić, 155-165.
- ФИЛИПОВИЋ 2008: Filipović, J. Interkulturalna komunikativna kompetencija u nastavi stranih jezika. U: Vučo, J. (prir.) *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, 87-98.
- ЦАНГ И ТОМПСОН 2004: Zhang, S. & N. Thompson. DIALANG: A diagnostic language assessment system (review). *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 61(2), 290-293.
- ШИПКА 2005: Шипка, Д. Оцењивање владања језиком – скале и процедуре. *Језик данас*, 9(21/22), 12-15.

Marina Đ. Đukić Mirzayantz

COMPUTERGESTÜTZTES TESTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Zusammenfassung

Das Testen ist ein komplexer, aber wichtiger Teil des Fremdsprachenlernens. Unter dem Einfluss der beschleunigten Entwicklung von Computern und neuen Technologien wird die Anwendung computergestützter Tests im Fremdsprachenunterricht immer wichtiger. Der Beitrag beschreibt und analysiert computergestützte Tests, die die Fremdsprachenlehrenden und -lernenden für das Testen der kommunikativen Kompetenz verwenden können. Die Rolle der Lehrenden bei der Gestaltung und Auswahl eines computergestützten Tests ist groß, da Testergebnisse nicht nur den weiteren Unterrichtsverlauf, sondern auch den Lernprozess beeinflussen. Es ist daher wichtig, dass die Lehrenden Vor- und Nachteile vom computergestützten Testen verstehen, um die gewünschte pädagogische Wirkung zu erzielen.

Schlüsselwörter: computergestütztes Testen, Sprachfertigkeiten, linguistische und interkulturelle Kompetenz, E- Sprachstandstest.

