

Драгана Ж. Мирчић Панић¹
Универзитет Унион у Београду
Правни факултет
<https://orcid.org/0009-0007-5596-8800>

ОДАБИР ПИСАНИХ ТЕКСТОВА ЗА ТЕСТИРАЊЕ ВЕШТИНЕ РАЗУМЕВАЊА

У раду који следи бавићемо се првим практичним кораком у процесу креирања задатака за разумевање писаног текста на страном језику. Ради се о одабиру материјала, односно најприкладнијих писаних текстова који ће послужити као почетна тачка у поступку стварања конкретних задатака за тестирање вештине разумевања. Након увода, у другом делу ћемо најпре указати на значај одређивања теоријских конструката на којима тест треба да се темељи, док ће у трећем и централном делу бити представљен преглед најзначајнијих критеријума за избор одговарајућих текстова у овој области. Поред карактеристика самих текстова, одабрани критеријуми узимају у обзир и друге аспекте, као што су практични и теоријски захтеви тестирања, али и особине испитаника. Посматрајући ово питање из различитих углова, желели смо да истакнемо потребу за пажљивим анализирањем сваке фазе језичког тестирања, ма колико она, на први поглед, изгледала једноставно. У ужем, практичном смислу, циљ нам је био да давањем прегледа најзначајнијих смерница за одабир текстова допринесемо што једноставнијем и успешнијем стварању корисних материјала за тестирање.

Кључне речи: текст, разумевање писаног текста, аутентичност, језичка комплексност, садржај, типологија текста

1. Увод

Читање и разумевање као његов крајњи циљ се с правом сматрају активностима које су кључне за успех у сваком процесу учења. Као један од битних аспеката употребе језика, ова вештина има незаменљиво место и у настави и тестирању страних језика (BRAUN 2004: 185; AGATI 1999:14; BALBONI 2008: 102-103). Читање представља дидактичко средство погодно за разноврсну употребу и у великој мери прилагодљиво савременом, глобалном приступу у тумачењу природе језика који подразумева превазилажење изолованих задатака и употребу интегративних тестова, употребу аутентичних материјала као и разумевање контекста у којем ће језик бити коришћен (AGATI 1999: 14; MEK NAMARA 2000:15; GRIN 2013: 832). Иницијална фаза у процесу стварања оваквих дидактичких средстава за проверу успешности разумевања јесте одабир материјала, односно писаног текста који ће послужити као полазна тачка приликом креирања задатка. Овај, наизглед једноставан корак, не може бити начињен уколико претходно не размотримо низ аспе-

¹ dragana.mircic@pravnofakultet.rs

ката који се тичу не само самог текста, већ и теоријских и практичних захтева тестирања као и особина испитаника (OLDERSON 2000; SADEGI 2021). У наредним поглављима даћемо преглед најзначајнијих критеријума за одабир текстова, који би, према нашој замисли, требало да представљају управо одраз интеракције између особина текста, теста и испитаника.

2. Теоријски оквир

Практичном делу процеса тестирања не можемо приступити, уколико најпре нисмо на неки начин дефинисали конструкт, односно вештину коју желимо да тестирамо (OLDERSON 2000: 1; EALTA 2006: 3). Тај задатак у случају вештине разумевања представља велики изазов, јер се ради о изузетно комплексној когнитивној активности, а дефинисање природе овог процеса знатно отежава и чињеница да је његово директно посматрање неизводљиво. Једнозначно и кохерентно тумачење свих аспеката процеса читања и резимирање бројних теорија о овој вештини постаје, стога, готово немогућ задатак (OLDERSON 2000: 1; BALBONI 1998: 17-18; BRAUN 2004:186). Будући да предмет нашег рада не подразумева продубљивање психолингвистичких аспеката процеса читања и разумевања, ми ћемо се овде ограничити на истицање три основна елемента чија интеракција стоји у основи разумевања. Поред комуникативне компетенције која подразумева поседовање различитих језичких вештина, читаоци морају активирати и опште когнитивне способности неопходне за конструисање разумевања, као и енциклопедијска знања одговорна за познавање света (GREJB, ĐANG 2014: 3-4; BALBONI 1998: 18; BALBONI 2008: 103-104). Овакво сагледавање вештине разумевања из различитих перспектива омогућава даље дефинисање више различитих компоненти које стоје у основи ове вештине. Поред способности аутоматског препознавања, познавања дискурса, речника и структуре језика, поседовања енциклопедијских знања и знања о садржају текста, Грејб (Grabe) као посебно значајно истиче поседовање и ефикасно коришћење метакогнитивних знања. У ову врсту знања, између осталог, убраја способност препознавања најважнијих информација у тексту, превазилажење недоумица кроз разумевање контекста, коришћење стратегија за проналажење специфичних информација у тексту, могућност предвиђања значења речи, способност сумирања информација и слично (GREJB 1991: 379-382).

Слично томе, и Агатијева (Agati) ефикасно разумевање види као активан процес који подразумева способност реконструисања текста кроз стално превођење, селекцију и организацију информација, као и формулисање хипотеза о садржају и карактеристикама текста. И у њеном тумачењу разумевање које, дакле, не зависи само од језичког кода, већ и од ситуационог контекста текста и ефикасне употребе енциклопедијских знања, може бити представљено кроз интеракцију компетенција различитог типа² (AGATI, 1999: 31).

² Ту је, пре свега, техничка компетенција која се тиче спољашњих аспеката текста, а подразумева способност препознавања и брзог тумачења знакова интерпункције и односа између словног знака и гласа. Семантичка компетенција омогућава распознавање познатих и непознатих речи, уочавање смисла у контексту, тумачење информација које носе морфеме (флективне, деривацијске...). Уз помоћ синтаксичке компетенције могуће је исправно тумачити односе између елемената који чине

Чињеница да се разумевање одвија на више различитих нивоа даје могућност предавачима да се приликом тестирања ове вештине, према сопственом избору, фокусирају на одређене аспекте разумевања (садржај, лексика, граматика...). Писани текстови се, ипак, највише користе као средства за глобалну проверу разумевања садржаја, и то његовог буквалног и пренесеног значења (AGATI, 1999: 83). То свакако не значи да одређени елементи, као што су, на пример, познавање граматике или лексике неће бити индиректно тестирани, али тест разумевања писаног текста не би требало да садржи посебне задатке који директно проверавају ове елементе знања. (AGATI, 1999: 83; HJUZ 1989: 137-138). У суштини, један од највећих изазова у тестирању разумевања писаног текста као глобалне вештине, јесте управо проналажење начина да читав низ способности и знања које јој стоје у основи директно или индиректно буде обухваћен и у самом тесту (GREJB, ĐANG 2014: 11-12).

Овде би ваљало поменути и могућност другачијег, из глотодидактичке перспективе практичнијег начина дефинисања конструкта вештине разумевања писаног текста. Уместо когнитивних процеса неопходних за успешно читање и разумевање, полазна тачка приликом креирања теста може бити и одређивање сврхе читања, док би инструменти тестирања били креирани на основу анализарања ситуација у којима ће вештина читања бити коришћена. У зависности од сврхе читања, али и сврхе тестирања, наша пажња приликом тестирања може бити усмерена на препознавање структуре дискурса, препознавање основних идеја текста, способност разумевања различитих текстуалних жанрова, проналажење специфичних информација у тексту, доношење процене о прочитаном и тако даље (GREJB, ĐANG 2014: 4-6; OLDERSON 2000: 2-3, 27-28; HJUZ 1989:137-138).

Постојање вишеструких приступа дефинисању феномена читања и разумевања указују на то да у овом случају не можемо тежити савршено јасно дефинисаном конструкту. Уз свест о томе да су различити погледи могући, или чак неизбежни, практичном делу креирања теста можемо приступити тек након што смо, на овај или онај начин у одговарајуће теоријске оквире сместили идеју о томе шта заправо желимо да тестирамо. У наредним поглављима биће речи управо о томе како на најбољи начин да савладамо први практичан корак у процесу креирања задатака за разумевање писаног текста, а то је избор одговарајућег текста.

3. Избор текстова

Текст, као основна јединица комуникације, представља комплексну језичку појаву која се може анализирати кроз више различитих, међусобно повезаних аспеката. Стога и критеријума за избор текста у процесу тестирања морају бити такви да обухватају карактеристике текста на различитим нивоима. Овај процес

просте и сложене реченице, на пример, уочавајући слагање времена и начина или субјекат који није изражен. У разумевању писаног текста учествује и текстуална компетенција која подразумева схватање односа између делова текста уз помоћ елемената кохезије, конектора, анафора, катафора, као и прагматичко-комуникативна компетенција схваћена као способност доношења закључака и разумевање комуникативних циљева, експлицитно изражених или имплицитно садржаних у тексту (AGATI 1999: 13-14).

се додатно усложњава тиме што се поред одлика везаних за сам текст морају имати у виду и ниво компетенција, мотивација и области интересовања ученика. Уз то, текст, али и однос текста и задатака морају испуњавати и методолошке критеријуме приступа у чијем центру је комуникација са својом прагматичком и социјалном димензијом (STRAMBI 2005: 71-74).

3.1 Извор текстова

Прво питање на које морамо одговорити приликом одабира текстова јесте питање њиховог порекла, односно извора. Избор у овом смислу може бити направљен између аутентичних текстова у њиховој интегралној или адаптираној верзији и циљано састављених дидактичких текстова. У сваком случају наш избор мора бити одраз одређеног схватања природе језика и сврхе његовог учења (GRIN 2013: 830-831). У оквирима комуникативног приступа који се фокусира на употребу језика у реалним ситуацијама, предност се недвосмислено даје аутентичним текстовима. Разлог за то лежи у већем интересовању које они успевају да пробуде код ученика, али и у чињеници да такви текстови подразумевају разноврснију употребу речи и израза излажући ученике језику који се користи међу изворним говорницима и ситуацијама које се могу сусрести у реалној комуникацији (AGATI 1999: 55). Међутим, ма колико био важан, критеријум аутентичности није довољан. Аутентичне текстове ваља бирати у складу са нивоом компетенција ученика, али имајући у виду и специфичне контексте из стварног живота у којима се очекује да ће језик бити коришћен (GRIN 2013: 836, STRAMBI 2005: 73). Овакав прагматичан приступ избору садржаја тестова омогућио је дефинисање различитих области будуће употребе језика и описивање подручја активности као што су приватно, јавно, професионално, образовно (BAČMAN, PALMER 1996: 43-45; QCER 2002: 55-64). Бирање аутентичног текста стога може бити олакшано ограничавањем на одређену област и одређени вид језичке употребе. Ипак, и тако изабран аутентичан текст тешко може задовољити све захтеве теста. На пример, језички садржаји аутентичног текста никада нису ограничени на оне структуре које одговарају утврђеним језичким нивоима. Аутентични текст готово увек садржи разноврсне лексичко - граматичке елементе који излазе из формалних оквира одређеног нивоа језичке компетенције, тако да је одређени ниво модификације неопходан. Међутим, адаптирање текста тако да се задовољи сврха тестирања може смањити степен подударности са обрасцима употребе језика у специфичним реалним ситуацијама. Проналажење праве мере између задовољавања захтева теста с једне стране, и потребе за аутентичношћу текста са друге, није једноставан задатак, али се практичан компромис мора пронаћи (GRIN 2013: 841; VENTURIS 2018: 1). Калифа (Khalifa) и Вир (Weir) су понудили листу могућих прихватљивих модификација текста у оквиру тестирања вештине разумевања на Универзитету у Кембриџу (KALIFA, VIR 2009:110), а до сличних увида су дошли и Грин (Green) и Хоки (Hawkey) након истраживања које је подразумевало директно посматрање процеса настајања теста (GRIN, HOKI 2012). Прикладне адаптације тичале би се следећих аспеката текста:

- Скраћивање текста како би се постигла одговарајућа дужина

- Уклањање неприкладног садржаја како текст не би био увредљив
- Скраћивање или мењање текста да би испитаници долазили до тачног одговора на основу разумевања текста, а не на основу једноставног подударања речи
- Појашњавање или уклањање културних референци, посебно у случајевима када би њихово присуство могло угрозити разумевање
- Брисање збуњујућих и сувишних референци које се односе на друге делове изворног текста
- Појашњавање, мењање или уклањање оних делова текста чије би разумевање захтевало искуство или детаљно познавање одређене специфичне или стручне области

Овој листи би се могао додати још један занимљив резултат истраживања које су спровели Грин и Хоки, а то је могућност да се текст додатно исправља и мења у тренутку састављања задатака, како би на одговарајући начин подржао смисао или тип задатка (GRIN, НОКИ 2012: 122).

3.2 Остали критеријуми за избор текстова

Као што смо видели у претходном поглављу, критеријум аутентичности јесте изузетно важан, али не и довољан. Остали параметри које већи број аутора издваја као најзначајније приликом избора текста тичу се **језичке комплексности, садржаја текста, организације или структуре дискурса, текстуалног жанра, дужине текста и интересовања и мотивације испитаника** (OLDERSON 2000: 50, 53, 61-78; AGATI 1999: 56, 88; QCER 2002: 201; STRAMBI 2005: 81-84; SADEGI 2021: 30-33).

3.2.1 Крајње поједностављено речено, **језичка комплексност** се тиче сложености структуре, лексике и синтаксе, као и нивоа редувантности и понављања који би могли олакшати разумевање (AGATI 1999: 56). Овај аспект је директно повезан са језичком компетенцијом испитаника: потребно, је дакле, изабрати текст који садржи оне морфосинтаксичке и лексичке структуре које су предвиђене нивоом знања испитаника. Стога би, уколико одабрани текст не одговара задатим критеријумима, било прихватљиво направити минималне измене ових аспеката текста (мењање пасивног у активан облик, замењивање речи фреквентнијим синонимима и сл). Са друге стране, међутим, претерано упрошћавање или скраћивање аутентичног текста могло би довести до супротног ефекта, односно до отежавања разумевања. (STRAMBI 2005: 81; QCER 2002: 201). Поједностављивање синтаксичких структура може довести до потешкоћа у преношењу поруке, посебно код научних текстова, а показало се и да је за лакше разумевање потребно додавати речи, а не одузимати их (OLDERSON 2000: 72-73). Јасно је, онда да није једноставно одговорити на питање шта је оно што један текст чини тешким за разумевање. Традиционалне методе за одређивање комплексности текста, односно нивоа његове читљивости, базирају се на комбинацији лако мерљивих аспеката текста као што су дужина реченице, дужина речи и фреквентност употребе речи. Тако би текстови који садрже краће реченице, краће и фреквентније речи били сматрани мање тешким од

оних са дужим реченицама, дужим и ретко коришћеним, неуобичајеним речима. Основна замерка овој формули израчунавања нивоа читљивости јесте та што би и неповезан и бесмислен текст могао бити оцењен као лако разумљив уколико би речи које садржи биле кратке, често употребљаване и повезане у кратке реченице (BENDŽAMIN 2012:66; VENTURIS 2018: 3). Један од начина за превазилажење ограничења традиционалних квантитативних метода, понудили су новији приступи базирани на когнитивним теоријама који у израчунавање комплексности текста уводе и варијаблу кохезије и анализирање односа између различитих делова текста (BENDŽAMIN 2012: 69-76; VENTURIS 2018: 245 - 246).

Треба, међутим имати у виду да ниво комплексности текста не може бити дефинисан у апсолутним терминима и да се увек ради о мање или више грубој процени. Такође, различите методе одабира одговарајућих текстова могу бити прикладније за одређену врсту текста; на пример, показало се да и поред наведених недостатака, традиционалне квантитативне методе могу бити успешно коришћене у случају аутентичних текстова од најмање 300 речи. Ипак, не треба губити из вида да исувише поједностављен приступ одређивању читљивости текста, не може да обухвати све оне аспекте који могу утицати на комплексност текста. Поред разумевања карактеристика самог текста као што су синтаксичка сложености и вокабулар, елементи стила, кохезије и кохерентности, мора постојати и увид у неке особине и потребе читалаца којима је текст намењен. Такве особине се тичу мотивисаности за одређени садржај или теме, али и нивоа енциклопедијских и стручних знања која могу олакшати или отежати разумевање (OLDERSON 2000: 73-74; BENDŽAMIN 2012: 64, 69).

3.2.2 Управо критеријум **садржаја текста** представља аспект кроз који се поменути елементи знања и интересовања читалаца могу повезати са комплексношћу текста. Иако тема комплексности садржаја није изучавана онолико колико питање комплексности језичке структуре текста, утврђено је да је, на пример, разумевање апстрактних текстова теже него разумевање текстова који описују стварне предмете или догађаје, посебно из блиских области свакодневног живота (OLDERSON 2000: 61-62). Садржај, међутим, не би смео да буде предвидљив на основу општих енциклопедијских знања испитаника, јер би се, у том случају, могло догодити да они знају тачне одговоре и без читања текста (AGATI 1999: 88; HJUZ 1989:142-143). Са друге стране, уколико нам је циљ да испитујемо језичка знања, разумевање изабраног текста не би требало да захтева познавање исувише специфичних културних и стручних садржаја. Требало би, дакле избегавати текстове који се позивају на догађаје, навике или појединачне особе из културне сфере уско везане за земљу чији се језик изучава и бирати оне садржаје за које можемо претпоставити да су, барем у одређеној мери, познати свим испитаницима (AGATI 1999: 88; STRAMBI 2005: 83; BAČMAN, PALMER 1996: 65-66). Друга, знатно мање практикована, али занимљива опција, била би да се изабере текст са темом која би свим испитаницима била подједнако тешка и непозната. Тема опремања средњовековних бродова или специфичних обележја сребрног прибора за јело готово сигурно не би фаворизовала одређене групе испитаника, али је овакав приступ ипак оцењен као непотребан или чак неетички у поређењу са алтернативном опцијом

бирања текстова са општепознатим садржајима (OLDERSON 2000: 63).

Када је реч о специфичним стручним садржајима, у одређеним ситуацијама сврха тестирања може подразумевати њихово присуство у тексту. У практичном смислу, у оваквим ситуацијама је јако важно одговорити на питање да ли је приликом тестирања и оцењивања неопходно раздвојити стручно и језичко знање испитаника. Веза између ова два типа знања може се дефинисати на три могућа начина: најпре, у ситуацијама у којима се стручно знање испитаника много разликује и припада различитим областима, оно се може искључити из конструкта који би се, онда, базирао само на језичкој способности; затим, уколико испитаници поседују релативно хомогено стручно знање, конструкт може обухватати како језичко, тако и знање из области струке, и напокон, ако се степен разноврсности, хомогености или неуједначености стручног знања испитаника не може утврдити са сигурношћу, језичко знање и стручно знање могу бити дефинисани као посебни конструкти (BAČMAN, PALMER 1996: 121-126). За који год приступ да се одредимо, важно је имати у виду да варијације у садржају текста могу довести до различитих резултата теста.

3.2.3 Још један од аспеката који може имати утицаја на разумевање јесте врста или **типологија текста**. Овај критеријум упућује на област текстуалне лингвистике и широко прихваћену поделу на три основне типолошке категорије текстова применљиву у свим језицима. Ради се о наративним текстовима који представљају догађаје у одређеном временском следу, о дескриптивним текстовима који преносе информације о предметима или ситуацијама смештеним у одређени простор, и о аргументативним текстовима који предлажу прихватање или одбијање одређених идеја или убеђења (LAVINIO 2000: 2; QCER 2002: 201; STRAMBI 2005: 78, 81). У реалној комуникацији многи текстови не задовољавају карактеристике идеалног типа јер долази до мешања поменутих функција, али се на основу функције која је доминантна у одређеној комуникативној ситуацији, текстови ипак могу сврстати у једну од три поменуте категорије (STRAMBI 2005: 77-78). Из плотодидактичке перспективе, било би корисно проширити овакву базичну класификацију додавањем експозиторног и регулаторног типа текста јер управо они представљају најзаступљеније категорије у креирању задатака за разумевање писаног текста (LAVINIO 2000: 2; STRAMBI 2005: 135-136, 149-150). Најчешће коришћени жанрови експозиторних текстова јесу огласи, обавештења о радном времену, информативни леци, пословна писма, извештаји... Регулаторни текстови су заступљени кроз упутства за употребу, рецепте, различита јавна обавештења и правилнике о понашању или начину употребе јавних добара... Очигледна предност овакве врсте текстова је могућност лаког проналажења материјала, блискост са реалним ситуацијама и свакодневним језиком. Са друге стране, чисто дескриптивни текстови ће тешко пронаћи своје место у тестирању разумевања. Аргументативни текстови, као најкомплекснији текстуални тип, могу се користити искључиво са испитаницима високе језичко-комуникативне компетенције (ниво Ц1-Ц2), док код доста коришћених наративних текстова морамо водити рачуна о томе да временска структура текста буде линеарна, односно лишена честог враћања у прошлост и мешања временских перспектива (STRAMBI 2005: 132, 135, 149-150, 157-158). Добро познавање одређеног типа тек-

ста може олакшати разумевање у смислу могућности предвиђања структуре и садржаја, као и боље оријентације при тражењу потешких информација (QCER 2002: 201; STRAMBI 2005: 124). Како би се свеобухватније проценила текстуална компетенција и избегло евентуално фаворизовање оних испитаника који су у сталном контакту са текстовима одређеног жанра, пожељно је да се приликом тестирања, чак и у оквиру истог теста, користе текстови различитог типа и стила: новински и научни чланци, књижевни текстови, рекламе, огласи, тебеле, обрасци, графикони (STRAMBI 2005: 85; AGATI 1999: 56).

3.2.4 Специфична унутрашња **организација текста** представља једно од основних дистинктивних обележја сваког текстуалног жанра. Два основна аспекта те специфичне текстуалне структуре јесу кохерентност која одређује логичко-тематску организацију текста, и кохезија, односно одсуство контрадикторности и степен експлицитности информација (OLDERSON 2000: 67; STRAMBI 2005: 81-82). Кохерентан и логички јасно организован текст је лакше разумети него текст у коме нема јасно дефинисане повезаности међу пасусима што читаоце приморава да сами доносе закључке о узрочно-последичним, временским или другим односима међу деловима текста. Фактор кохерентности текста има највећи позитиван утицај на разумевање код текстова са релативно непознатом тематиком, али кохерентан текст омогућава лакше разумевање и читаоцима са већ постојећим знањима о садржају текста. Са друге стране, кохезија, односно одсуство кохезије не може озбиљно угрозити разумевање, али се показало да употреба одговарајућих везника ипак може олакшати процес разумевања читаоцима просечне способности у случајевима када им тема није довољно блиска (OLDERSON 2000: 67-68).

3.2.5 Иако изгледа као формални, спољашњи критеријум, и **дужина текста** може имати утицаја на разумевање. Уопштено говорећи, кратак текст је мање захтеван од дужег, за чије разумевање је неопходна комплекснија елаборација. Међутим, у оквиру овог критеријума, треба имати у виду и густину и редундантност информација у тексту. Може се, наиме, догодити да дужи текст са мањим бројем информација буде лакши за разумевање од кратког текста богатог информацијама, иако се ради о сличном садржају (STRAMBI 2005: 82; QCER 2002: 201-202). У ситуацији формалног тестирања, мора се узети у обзир и временско ограничење, односно предвидети време за разумевање текста, али и за разумевање и решавање задатака из теста. У том смислу, дужина текста ће бити условљена нивоом компетенције испитаника (STRAMBI 2005: 82). На пример, у случају апсолутних почетника може се прибећи разумевању изолованих реченица или повезивању слика и реченица. У осталим случајевима пожељно је одабрати текст од 80 до 100 речи за почетни ниво, и текст од 120 до 140 речи за средњи ниво (AGATI 1999:88). Уколико је ниво компетенције висок, препоручује се употреба дужих текстова. Доказано је, наиме, да се приликом процеса разумевања текста дужег од 1000 речи активирају другачије способности у односу на оне које користимо приликом разумевања краћег текста. На пример, способност издвајања главне идеје дужег текста може се квалитативно разликовати од способности идентификовања такве идеје у краћем тексту. Такође, приликом обраде дужег текста мање ћемо се ослањати на појединачно синтаксичко и лексичко знање, а више на способност разумевања структуре

дискурса у целини. Снажан аргумент за коришћење дужих текстова, посебно приликом тестирања језика у академске сврхе, јесте чињеница да разумевање дужих текстова на бољи начин рефлектује стварне ситуације будуће употребе језика. Са друге стране, и употреба већег броја кратких текстова на високим нивоима компетенције може пронаћи своје оправдање. Оваква одлука омогућила би покривање већег броја различитих тематских области, чиме би се избегло фаворизовање одређене групе или одређених група испитаника (OLDERSON 2000: 108-109).

3.2.6 Као што смо видели у претходним поглављима, критеријуми одабира текстова нису везани искључиво за карактеристике самог текста. У обзир се, наиме морају узети и карактеристике испитаника, пре свега ниво њихово језичког, али и нејезичког, енциклопедијског и стручног знања. Овоме би ваљало додати и један више психолошки критеријум који се тиче области **интересовања, мотивисаности и емотивне реакције испитаника** на текст и тест. Висок степен анксиозности може ослабити мотивацију испитаника, а њихова емотивна реакција може утицати на начин на који ће они одговорити на захтеве теста (OLDERSON 2000: 54-55; ВАЏМАН, ПАЛМЕР 1996: 65-66). Иако је ситуација тестирања сама по себи потенцијални извор стреса, одабир текста може додатно допринети повећању нивоа анксиозности. Уколико, рецимо, од испитаника очекујемо да се суоче са потенцијално осетљивим темама, као што су, на пример, абортус, смртоносна обољења или национални суверенитет, њихова афективна реакција може ограничити способност употребе језичких знања и стратегија којима иначе располажу. Полазећи од претпоставке да тестови треба да буду направљени тако да из испитника „извуку“ најбољи могући резултат, одлука о избору текста требало би да буде оријентисана ка садржајима који не могу увредити религиозна или морална осећања испитаника нити довести у питање њихова културолошка или политичка убеђења (STRAMBI 2005: 82-83; НЈУЗ 1989: 142-143; ВАЏМАН, ПАЛМЕР 1996: 65-66; QCER 2002: 202).

4. Закључак

Значај дефинисања смерница у области тестирања језичких вештина истакнут је и потврђен и кроз практичне водиче начињене од стране професионалних организација које се баве језичким тестирањем (EALTA 2006; ALTE 2001). Овим радом желели смо да укажемо на кључне одреднице у једној од области језичког тестирања, а то је иницијална фаза креирања задатака за тестирање разумевања писаног текста, односно одабир одговарајућих текстова. Ово практично питање сагледали смо из различитих углова, не губећи из вида теоријски оквир, особине текста, али и особине испитаника. Јасно је да у конкретним оквирима стандардизованог језичког тестирања може доћи до тензије између одређених критеријума и потребе за проналажењем уравнотеженог решења. Можемо, на пример, мењати дужину или одређене садржаје текста на уштрб његове аутентичности (GRIN, НОКИ 2012: 111). Оно што је важно јесте имати у виду да мање или веће одступање од одређених критеријума може имати последице по крајњи резултат, односно успешност разумевања. Преглед критеријума за одабир текстова изложен у претходним поглављима имао је за циљ да састављачима тестова олакша један од највећих

изазова у овој области, а то је проналажење најбољег начина да се једна тако комплексна и вишеслојна вештина као што је разумевање преводе у практичне оквире оперативних избора. Још један од аспеката којим се овде нисмо бавили, а који би могао утицати на избор или барем потребу за адаптацијом текстова јесте метода тестирања, односно избор одговарајућих техника. Однос текста и методе тестирања могао би бити будући предмет истрживања које би дало нове смернице и додатно допринело успешности креирања материјала за тестирање разумевања писаног текста.

Цитирана литература

- AGATI 1999: AGATI, Alessandra. *Abilità di lettura*. Torino:Paravia Scriptorium, 1999.
- ALDERSON 2000: ALDERSON, Charles J. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ALTE 2001: ALTE- The Association of Language Testers in Europe. „ALTE minimum standards for establishing quality profiles in language assessment”. (2001) <<https://www.alte.org/>>28.06.2023.
- BAČMAN, PALMER 1996: BACHMAN, Lyle F. & Adrian S. PALMER. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BALBONI 1998: BALBONI, Paolo E. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet, 1998.
- BALBONI 2008: BALBONI, Paolo E. *Fare educazione linguistica*. Torino:Utet, 2008.
- BENDŽAMIN 2012: BENJAMIN, Rebekah G. “Reconstructing Readability: Recent Developments and Recommendations in the Analysis of Text Difficulty”. *Educational Psychology Review*, 24, (2012):str:63-88.
- BRAUN 2004: BROWN, Douglas. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education, 2004.
- QCER 2002: CONSIGLIO D'EUROPA. *Quadro commune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. it.prevod Bertocchi, D., Quartapelle, F. Milano: La Nuova Italia- Oxford, 2002. [orig.] COUNCIL OF EUROPE. *Common European framework of reference for languages:learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- EALTA 2006: EALTA – European Association for Language Testing and Assessment. „Guidelines for good practice in language testing and assessment”. (2006) <<https://www.ealta.eu.org/>> 28.06.2023.
- GREJB 1991: GRABE, William. „Current developments in second-language reading research”. *TESOL Quarterly* 25 (3), (1991): str. 375-406
- GREJB, ĐANG 2004: GRABE, William & Xiangying JIANG. „Assessing reading”. U: Kunnan, A.J. (ur.). *The Companion to Language Assessment*. New York: John Wiley& Sons, 2014, 1-16.
- GRIN, HOKI 2012: GREEN, Anthony & Roger, A. HAWKEY. “Re- fitting for a different purpose: A case study of item writer practices in adapting source texts for a test of academic reading”. *Language Testing* 29(1), (2012): str: 109-129
- GRIN 2013: GREEN, Anthony. „Adapting or developing source material for listening and reading tests”. U: Kunnan, A.J. (ur.). *The Companion to Language Assessment*. Chichester: Wiley Blackwell, 2013, Vol. 2, 831-846.

- KALIFA, VIR 2009: KHALIFA, Hanan & Cyril J. WEIR. *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading. Studies in language testing*, 29. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- LAVINIO 2000: LAVINIO, Cristina. Tipi testuali e processi cognitivi. U: Camponovo F., Moretti A.(prir.). *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia, 2000, 125-144.
- MEK NAMARA 2000: MC NAMARA, Tim. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- SADEGI 2021: SADEGHI, Karim. *Assessing Second Language Reading, insights from Cloze Tests. Cham, Switzerland: Springer*, 2021.
- STRAMBI 2005: STRAMBI, Beatrice. „Criteri di selezione dei testi: la competenza in uso“. U: Vedovelli, M. (prir.). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci editore, 2005, 71-163.
- VENTURIS 2018: VENTOURIS, Antonio. „La selezione di testi italiani per il controllo della comprensione scritta: indicatori di livello linguistico e di difficoltà“. U: Pirvu, E. (ur.). *Il tempo e lo spazio nella lingua e nella letteratura italiana*. Firenze: Franco Cesati Editore, 2018, 117-127.

Dragana Ž. Mirčić Panić

THE SELECTION OF TEXTS FOR READING COMPREHENSION

Summary

The paper deals with the first practical step in the process of creating tasks of reading comprehension in a foreign language. It is about choosing the material, that is, the most suitable written texts that will serve as a starting point in the process of creating specific tasks for testing comprehension skills. First, the importance of determining the theoretical constructs on which the test should be based was pointed out, and only after that an overview of the most important criteria for selecting appropriate texts in this area was given. The selected criteria concern the texts themselves, but also take into account other aspects, such as the requirements of the test, as well as the characteristics of the examinees. With this, we wanted to point out the need for each stage of language testing, no matter how simple it may seem, to be the result of a careful preliminary analysis. In a narrower, practical sense, our goal was to provide an overview of the most important guidelines for the selection of texts, in order to contribute to a simpler and more successful creation of useful materials for testing. The next phase, that is, the selection of appropriate techniques, as well as the relationship between those techniques and the selected text, could open up new questions and define the topics of future research.

Keywords: text, understanding of written text, authenticity, linguistic complexity, content, text typology

