

Da bi se ti i neki drugi nedostaci objektivnih ispitivanja u nastavi stranih jezika prevladali, danas se predlažu i različiti novi postupci i metode ispitivanja znanja stranih jezika. U tim se pokušajima nastoji sačuvati sve ono pozitivno što su u ispitivanje i ocjenjivanje unijele objektivne metode, ali ti se postupci ne bi smatrali inovacijama kad ne bi u sebi sadržavali i neke bitno nove elemente.

Janka Beker

ILUSTRACIJA OBJEKTIVNE PROCJENE ZNANJA U NASTAVI STRANIH JEZIKA

U ovom referatu htjela bih govoriti o nekim oblicima procjene znanja (ili testova) koji su se razvili kao izraz nezadovoljstva s jednom vrlo proširenom vrstom objektivnih zadataka, naime zadacima višestrukog izbora pojedinačnih elemenata. To su zadaci koji ispituju gramatičke strukture, vokabular i fonološke elemente izolirano, izvan lingvističkog i situacijskog konteksta.

Prvo ćemo razmotriti nedostatke zadataka višestrukog izbora pojedinačnih elemenata s obzirom na svrhu i cilj suvremene nastave stranih jezika. Zatim će biti govora o teorijskim osnovama novog integrativnog pristupa u testiranju. Nabrojiti ću neke testove integrativnog tipa, dati njihove karakteristike i mogućnosti upotrebe. Razmotrit ćemo probleme i mogućnosti bodovanja integrativnih testova, te postaviti pitanje da li je vrednovanje rezultata testa opravdano. I na kraju će biti govora o analizi i interpretaciji pogrešaka.

1. Nedostaci zadataka višestrukog izbora pojedinačnih elemenata s obzirom na svrhu i cilj suvremene nastave stranih jezika

Nastavni proces ima svrhu da razvije suradnju između učenika i nastavnika koja će omogućiti učeniku približavanje cilju u okviru njegovih mogućnosti. U tom procesu nastavnik otkriva što učenik zna, što ne zna i na koji način uči. Otkriva također kakvu praktičnu vrijednost ima učenikovo znanje i što bi učenik želio znati. U toku nastavnog procesa i sam se nastavnik mijenja i uči, jer podešava sadržaj i metode rada učenikovim potrebama. Učenik u toku nastavnog procesa uočava razliku između svog postojećeg znanja i onog koje bi prema određenim ciljevima u nastavi trebao da postigne. U nastavi je poznato da učenik ne može odmah postići krajnji cilj, već na tom svom putu k cilju prolazi određene razvojne faze. Nastava je, dakle, dinamičan proces, u kojem testovi imaju određenu ulogu. Oni pomažu nastavniku i učeniku da dobiju odgovore na gore postavljena pitanja. Budući da takvi testovi daju povratnu informaciju nastavniku i učeniku te usmjeruju njihovu suradnju u nastavnom procesu, smatramo ih dijagnostičkim testovima. Pitamo se sada do koje mjere izolirani zadaci višestrukog izbora pojedinačnih elemenata (u engleskoj i američkoj literaturi *multiple-choice*, *discrete-point item*

type) zadovoljavaju tu potrebu suvremene nastave. Princip testova višestrukog izbora jest da pored točnog odgovora ponude učeniku još nekoliko netočnih odgovora. Svi se ti netočni odgovori moraju učeniku činiti prihvatljivima. Kad on zaokruži netočan odgovor, nastavnik ne može biti siguran da ta pogreška odgovara pogrešci koju bi učenik učinio spontano. Spontane učenikove pogreške najčešće nisu slučajne pogreške i nisu bez sistema. Analiza pogrešaka otkrila bi hipoteze (pretpostavke) koje je učenik stvorio o funkcioniranju stranog jezika. (Na to nas upućuje grana psiholingvistike — *error analysis*.) Zamjenjujući jednu hipotezu drugom, učenik napreduje u učenju stranog jezika, pa možemo reći da prolazi određene razvojne faze. Neke pogreške karakteristične su za početnike u učenju stranog jezika, dok druge, tvrdokorne, prave još i veoma napredni učenici. Vratimo se sada testu višestrukog izbora. Kazali smo da ne možemo sigurno znati zbog čega je učenik odabrao netočan odgovor te ne možemo donijeti zaključke o razlozima zbog kojih je došlo do pogreške. Analiza takvih pogrešaka ne bi imala dijagnostičku vrijednost. No ipak ne možemo tvrditi da niti jedan test višestrukog izbora nema dijagnostičku vrijednost jer se dobro sastavljeni testovi toga tipa zapravo i temelje na podacima dobivenim kad se učenik spontano služi jezikom.

Slijedeća bi zamjerka tim testovima bila ta što imaju sumnjivu pedagošku vrijednost. Neka su ispitivanja pokazala da u ranoj fazi učenja učenici ne razlikuju bliske pojmove te ih lako zamijene, npr. *too cold* i *very cold*, *come* i *go*, *bring* i *take*, *do* i *make*. Kako se takav test baš i temelji na minimalnim razlikama u formi i značenju, on možda neće naškoditi učeniku na razini višoj od one koju test ispituje, ali može zbuniti učenika koji nije potpuno ovladao gradivom u testu.

Nadalje se spominje negativan utjecaj koji testovi višestrukog izbora imaju na pouku. Kao posljedica inzistiranja na ispravnosti u svim sitnim detaljima nastavnik zaboravlja na razvijanje tečnosti u govoru i sposobnosti komuniciranja u relevantnim situacijama i o relevantnim temama. Komunikacijska vrijednost jezika slabi.

Nakon tih nedostataka osvrnimo se na jednu od često isticanih prednosti ovih testova. Smatra se da test višestrukog izbora pruža garanciju za objektivnost ocjenjivača. Ocjenjivač gotovo i nije potreban, jer je bodovanje zadatka potpuno mehaničko i može ga izvršiti bilo tko — pa čak i stroj. Točan odgovor dobiva jedan bod, a bilo koji od netočnih odgovora niti jedan. Poneki nastavnik, analizirajući netočne odgovore, dolazi u iskušenje da boduje i po koji netočan odgovor ili da ga bar na neki način razlikuje, npr. po vrijednosti koju bi mogao imati u nekoj govornoj situaciji, od ostalih netočnih odgovora, ali mu to nije dopušteno. Svi netočni odgovori moraju biti jednako »kažnjeni«. Razumijevanje pogrešaka je gotovo zabranjeno, što često puta odvraća nastavnika od bilo kakve suptilnije analize pogrešaka. Čini mi se da je time narušena osnovna svrha nastavnog procesa, koja govori o suradnji i razumijevanju učenika i nastavnika. Evo jednog primjera iz testa uz udžbenik Roberta O'Neilla *Kernel Lessons Plus*:

He had a gold watch in his hand. He had obviously rushed out without

.....

A) paying for it B) to pay it C) paying it D) to have paid for it

Netočan odgovor C ipak pokazuje viši stupanj lingvističke kompetencije od netočnih odgovora B i D.

Dosad sam iznijela neke nedostatke testa višestrukog izbora s obzirom na svrhu nastavnog procesa. S obzirom na cilj nastave stranih jezika smatra se da ti testovi ne mogu adekvatno procijeniti učenikovu sposobnost komuniciranja na tom jeziku. Sposobnost komuniciranja, kako ističu neki stručnjaci za testove (Oller, Spolsky, Upshur u *Focus on the Learner*, 1973), više je od pukog zbira pojedinačnih elemenata nekog lingvističkog opisa jezika. Oni smatraju da bi sposobnost komuniciranja trebalo ispitivati testovima bližim upotrebi jezika u stvarnoj životnoj situaciji. Testovi, poput već odavno poznatog diktata, sastavka, intervjua (ili usmenog ispita), smatraju se prikladnijima za ispitivanje komunikacijske kompetencije. Neke testove novijeg datuma, npr. *cloze test*, *noise test* (test sa šumovima, poznat u literaturi i pod imenom *reduced redundancy test*), zatim test čitanja s razumijevanjem i test funkcija također ubrajamo među testove koji ispituju sposobnost služenja stranim jezikom. Ti se testovi nazivaju integrativnim testovima.

2. Teorijske osnove integrativnog pristupa u testiranju

Integrativni pristup testiranju temelji se na promatranju cjelokupnog efekta komunikacijskog čina, za razliku od analitičkog pristupa, koji promatra pojedinačne elemente. No bio bi kriv zaključak da za integrativni pristup pojedinačni elementi nisu važni. Zapravo je razlika između jednog i drugog pristupa u tome što integrativni pristup obuhvaća pojedinačne elemente u stvarnom kontekstu, dok analitički pristup stvara kontekst na temelju poznatih elemenata lingvističkog opisa jezika.

Teorijske osnove ovog pristupa proizlaze iz tri pravca u lingvistici. Jedan se oslanja na psiholingvistički smjer o lingvističkoj kompetenciji, drugi na psiholingvistički smjer koji naglašava važnost učeničkih pogrešaka za razumijevanje učenja jezika — *error analysis*, a treći proizlazi iz sociolingvističkog smjera komunikacijske kompetencije, koji naglašava sposobnost komuniciranja u stvarnim situacijama.

Jedan od kriterija integrativnog testa je bliskost testa stvarnoj životnoj situaciji upotrebe jezika. Bliskost u ovoj definiciji ne znači sličnost životnoj situaciji, već sposobnost testa da pokrene učenikovu lingvističku kompetenciju na način kako je pokreće autentična komunikacijska situacija. To je potrebno istaći, jer se test poput *cloze*¹ testa i test sa šumovima smatraju boljim mjernim instrumentima u ispitivanju učenikove lingvističke kompetencije od nekih načina ispitivanja koji su sličniji autentičnoj upotrebi jezika.

3. Tipovi integrativnih testova i njihove karakteristike

Cloze test se sastoji od odlomka u kojem je obično svaka peta, šesta ili sedma riječbrisana. Dužina odlomka mora biti obično između 40 i 50 praznina, ako se uz *cloze test* ne upotrebljavaju i drugi tipovi testova. Prva i posljednja rečenica ostaju netaknute. Učenik mora nadoknaditi izostavljenu riječ (popuniti prazan prostor u tekstu) ili upisati neku drugu koja odgovara tom kontekstu. Nastavnici se često pitaju zbog čega je potrebna ta pravilnost u izbacivanju riječi iz konteksta. Zar ne bismo radije izbacili one

¹ Riječ *cloze* prema nekim tumačenjima dolazi od riječi *closure*, što znači *zatvaranje*. *Cloze test* ili *cloze procedure* osniva se na Gestalt-psihologiji, koja tumači spoznaju kao sagledavanje pojedinosti unutar cjeline.

elemente koje želimo ispitati, npr. glagolska vremena ili prijedloge? Da bismo mogli odgovoriti na to pitanje, potrebno je objasniti porijeklo tog testa. Cloze test je zasnovan na činjenici da izvorni govornici funkcioniraju mnogo bolje od stranaca u situacijama kad se javljaju smetnje u komunikacijskom kanalu (npr. sudjelovanje u razgovoru na bučnoj zabavi, razgovor na telefonu, slušanje glasa preko zvučnika na kolodvoru ili aerodromu). Oni posjeduju sposobnost interpolacije, nadomještanja i anticipiranja izostavljenih dijelova poruke, naročito onih koji ne nose veliku količinu informacije. Ta njihova sposobnost pripisuje se njihovoj lingvističkoj i komunikacijskoj kompetenciji, tj. njihovu cjelovitom poznavanju mogućnosti kombinacija u jeziku. Smetnje koje nastaju u komunikacijskom kanalu nisu određene lingvistički, već se javljaju proizvoljno. Zato, ako želimo ispitati do koje mjere se učenik približio funkcioniranju izvornog govornika u komunikacijskoj situaciji, moramo izostavljati riječi po nekom drugom principu, a ne lingvističkom.

Karakteristika je ovog testa da uvijek pravi jasnu razliku između izvornog govornika i stranca, dok se kod nekih drugih tipova testova može desiti da ga stranac bolje riješi od izvornog govornika. Ta činjenica govori nam i o mogućnostima primjene cloze testa i, htjela bih ovdje istaći, o oprezu s kojim ga moramo primjenjivati. Iako nemamo točnih statističkih podataka o rezultatima primjene, zapaženo je da je *cloze test* teže riješiti od drugih tipova testova, te može kod učenika stvoriti osjećaj frustracije. U svakom slučaju izgleda da je taj tip testa prikladniji za upotrebu na višim stupnjevima učenja jezika.

Prema nekim podacima *cloze test* se upotrebljava kao test čitanja s razumijevanjem. No krivo bismo zaključili da nepopunjavanje praznina nužno znači nerazumijevanje tog dijela teksta. U jednom pokusu na Institutu za strane jezike bilo je dopušteno učenicima da praznine popune našom riječi, ukoliko se ne sjete engleske. Učenici su to i učinili. Evo ulomka iz tog testa. Iznad točnih odgovora upisani su odgovori nekih učenika:

rješenje

Cyclists say the (27) answer to the problem is to separate (28)
 cycling suburb
 cyclists from other traffic. Stevenage, a new (29) town near London
 biciklističke staze
 has a system of (30) "cyc le w a y s", where only bicycles are allowed to (31)
 drive
 travel.

Iako učenik nije upotrijebio najbolju riječ, njegovi odgovori ipak pokazuju da je tekst razumio. Ako želimo ispitati čitanje s razumijevanjem, trebali bismo drugačije bodovati odgovore koji pokazuju razumijevanje teksta od odgovora koji su u svakom pogledu netočni.

Vrlo sličan cloze testu je *noise test*. Temelji se na istom principu, tj. na postojanju zalihnosti u govoru. Taj test također naglašava razliku između izvornog govornika i stranca. U svojoj novijoj verziji sastoji se od dijaloga snimljenih na magnetofonsku vrpču uz dodatak šuma. To je u stvari neka vrsta diktata. Učenik treba da čuje i zabilježi pojedine rečenice koje su donekle prekrivene šumovima. Kontekst mu daje mogućnost da anticipira ono što zbog šuma ne može čuti. Takav test je teže sastaviti jer postoji dopušteni omjer šuma i lingvističkog signala koji se mora poštivati. Jačina i

frekvencija šuma također su određene. Zbog poteškoća u sastavljanju taj test nije prikladan za upotrebu kod nas.

U novije vrijeme diktat je doživio revalorizaciju. Mnogi su smatrali da nam on može dati samo podatke o poznavanju ortografije te je bio odbačen kao neekonomičan. Međutim, ispitivanja koja je John Oller izvršio na Kalifornijskom sveučilištu u Los Angelesu pokazala su da je diktat vrlo dobar instrument za mjerenje sposobnosti služenja jezikom (*overall proficiency*) te da ima dijagnostičku vrijednost. Pisanje diktata uključuje niz vještina. Pored poznavanja ortografije mjeri i slušanje s razumijevanjem, kapacitet kratkoročnog pamćenja, prepoznavanje fonema te poznavanje gramatičkih i leksičkih struktura. Da diktat bude dobar pokazatelj tih vještina, važno je prilikom diktiranja poštivati neka pravila. Pravila kako treba čitati diktat donekle se razlikuju u opisima različitih autora. Međutim, svi se slažu da brzina čitanja ne smije biti prespora jer se inače diktat zaista pretvara u test ortografije. Prema Olleru najprije treba pročitati odlomak normalnom brzinom, zatim diktirati uz odgovarajuće stanke nakon kraćih rečenica ili smisaonih cjelina. Interpunkcije se diktiraju. Treći put se odlomak čita ponovno normalnom brzinom, s povremenim stankama kako bi učenici mogli izvršiti još neke ispravke. Prema Heatonu (*Writing English Language Tests*) korisno je prije diktiranja povesti razgovor o temi kako bi učenici bili pripremljeni na temu i upoznali se sa specifičnim vokabularom. Za treće čitanje Heaton preporučuje nešto sporiju brzinu od normalne.

Evo nekih pogrešaka zabilježenih u diktatima na Institutu za strane jezike. Lijevo je autentičan tekst iz diktata, a desno kako ga je učenik čuo:

- 1) the *real* Hitchcock the *really* Hitchcock
- 2) he would never *dare* take in real life he would never *there* take in real life
- 3) the Hitchcock *his* family knows the Hitchcock's family knows
- 4) Hitchcock is even *afraid* of the police Hitchcock is even *a friend* of the police

U tim primjerima vidimo kako učenik pretvara nepoznatu riječ ili riječ koja mu nije bliska u poznatu i prihvatljivu riječ. Tako za njega neke rečenice ostaju nerazumljive ili dobivaju drugo značenje. Rezultat diktata vjerojatno ovisi i o stavu učenika prema diktatu. Čini se da učenici diktat smatraju testom ortografije, te ne obraćaju pažnju na smisao teksta, već su zaokupljeni pisanjem pojedinih riječi. Zbog toga je potrebno prije diktiranja upozoriti učenike da će naglasak biti na razumijevanju teksta te da će kriva riječ ili iskrivljena rečenica dobiti više negativnih bodova od ortografskih pogrešaka. Diktat možemo bodovati tako da zadamo ukupan broj bodova, npr. 30, te da odredimo koliko ćemo bodova oduzimati za krivu riječ ili netočnu strukturu, a koliko za ortografske pogreške. Obično se za nerazumijevanje rečenice oduzima više bodova.

Pisanje sastavka moramo razlikovati od pisanja eseja. Sastavak je niz rečenica o nekoj temi napisan bez velikih pretenzija na originalnost i kreativnost. Može imati oblik izvještaja, opisa, pisma, dnevnika, izlaganja, diskusije i dr. U eri objektivnog testa sastavak je bio odbačen kao nepouzdan mjerni instrument. Ispravljanje pogrešaka bila je glavna poteškoća. Bilo je

pokušaja da se zamijeni zadacima objektivnog tipa, kao što je npr. vođeni sastavak (*guided composition*). Međutim, smatra se da je sastavak nezamjenjiv kao vježba organiziranja ideja i izražavanja misli vlastitim rečenicama, a ta je vještina bitna za svaki komunikacijski čin. Prevladalo je također mišljenje da sastavak nije prikladan za početne stupnjeve jer izaziva suviše pogrešaka. No ako se radi o jednostavnom zadatku u kojem će učenik na svoj način povezati poznate elemente, bit će to ipak korisna vježba da u okvirima stečenog znanja prenese poruku. U pogledu pogrešaka danas držimo da su one nužne i potrebne u procesu učenja. One su dokaz da učenik stvara i iskušava hipoteze o funkcioniranju stranog jezika. Analizirajući pogreške, nastavnik će saznati kakvu je predodžbu učenik stvorio o funkcioniranju stranog jezika i kakve su njegove strategije učenja.

Ima nekoliko načina kako možemo bodovanje sastavka učiniti pouzdanijim. Spomenut ću ovdje dva načina. Prvi bi bio da se izdvoji nekoliko bitnih elemenata sastavka te da se zasebno boduju prema određenoj skali, npr. od 1 do 5. Elementi koji se obično promatraju su gramatika, vokabular, stil ili lakoća izražavanja i relevantnost sadržaja s obzirom na zadatak. Te posljednje dvije komponente, stil i relevantnost sadržaja, uključit ćemo na višim stupnjevima učenja jezika. Drugi način bodovanja sastavka jednostavniji je i vjerojatno bliži komunikacijskom pristupu u nastavi. Odredit ćemo ukupan broj bodova za sastavak, npr. 20, te za svaku nerazumljivu ili nejasnu informaciju (poruku) odbiti 2 boda, a za svaku razumljivu, ali nezgrapnu informaciju po 1 bod. Dužina sastavka može se odrediti zadavanjem približnog broja rečenica. Sastavak svakako ima pedagošku vrijednost, dobar je pokazatelj učenikove lingvističke i komunikacijske kompetencije, te ga možemo smatrati dijagnostičkim testom. Pogreške u sastavku su spontane te predstavljaju vrijedan materijal za bolje razumijevanje učenja jezika.

Intervju ili usmeni ispit čini se bližim stvarnom komuniciranju od bilo kojeg drugog načina ispitivanja sposobnosti služenja jezikom. No mnogi ističu da ispitna situacija ne može biti prirodna razgovorna situacija jer su učenici u stanju napetosti, često puta govore tiho i bezbojno, neki postaju oprezni i nekomunikativni, dok drugi zauzimaju napadno prijateljski ton. Kako da izbjegnemo te nedostatke? Prije svega, usmeni ispit se ne bi trebao razlikovati od uobičajene situacije u razredu. Nije potrebno izolirati jednog učenika i ne dopustiti ostalima da sudjeluju u razgovoru. Nastavnik zapravo ne bi smio djelovati poput ispitivača, već bi trebao preuzeti ulogu istinskog sugovornika koji s razumijevanjem i zanimanjem prati izlaganje učenika i daje tom izlaganju svoj doprinos. Takav razgovor je moguć s učenicima koji već donekle vladaju jezikom. Kao poticaj za razgovor može poslužiti tema ili tekst. Na početnim stupnjevima možemo upotrijebiti slike koje stimuliraju govor. Kako ćemo odrediti stupanj komunikacijske kompetencije? Ispitivanja na sveučilištu u Michiganu (John Upshur, *Focus on the Learner*) pokazala su da studenti s vrlo ograničenim znanjem engleskog jezika mogu uspješno komunicirati ako za komunikaciju imaju dovoljno vremena. Individualne razlike pokazale su se tek kad je vrijeme komunikacije bilo ograničeno. Prema tome, relevantne komponente za određivanje stupnja komunikacijske kompetencije bile bi, prvo: vrijeme potrebno za prenošenje poruke, drugim riječima tečnost u govoru (ili brzina i kontinuitet govora), i drugo: količina razumljive informacije. Za tečnost govora možemo predložiti gradaciju: 1. govori tečno, 2. govori sporije i kontinuirano, 3. govori sporije i

isprekidano, 4. govori isprekidano i nepovezano, 5. govori nerazgovijetno i isprekidano (nerazumljivo). Količinu razumljive informacije možemo izmjeriti tako da bilježimo svaku nerazumljivu informaciju u određenom vremenskom periodu, npr. unutar 10 minuta. Taj način procjene komunikacijske kompetencije pokazao se pouzdanijim od nekih drugih metoda koje zahtijevaju izoliranje i promatranje većeg broja komponenata govora.

Želimo li pribilježiti pogreške u učeničkim iskazima, možemo upotrijebiti jednu od tehnika dobivanja spontanog govora (*elicitation techniques*). Opisat ću ukratko ispitivanja koja su izvršena na Institutu za strane jezike u okviru projekta *Novi pristup učenju jezika u ranoj školskoj dobi*. Po uzoru na poznati test dobivanja spontanog govora *Bilingual Syntax Measure (BSM)* izrađene su slike koje imaju zadatak da potaknu dijete na govor i posebno upute za nastavnika. Ta tehnika ispitivanja sastoji se u tome da se na određene stimuluse nastavnika uz sliku dobije govor s određenim strukturom. Svako dijete se individualno testira i nastavnik bilježi sve odgovore. Dijete priča sve što može izraziti na engleskom na nivou svoje trenutne govorne kompetencije, a na što ga potiče sadržaj slike. Tako sakupljen korpus učeničkih iskaza daje dragocjene podatke o početničkoj govornoj kompetenciji svakog djeteta, a analize grešaka daju uvid u strategije učenja u toj dobi. S druge strane, u ovom slučaju to je i pokazatelj usvojenosti struktura, te pomaže u ocjeni adekvatnosti radnih materijala i metoda rada.

Test čitanja s razumijevanjem najčešće ima oblik višestrukog izbora. Za razliku od ranije spomenutih testova ovoga tipa, čitanje s razumijevanjem se uspješno ispituje zadacima višestrukog izbora, ako se sastavljač drži određenih pravila. Naime, vrlo se lako upada u pogrešku da se ispituje samo vokabular umjesto razumijevanja većih cjelina. Zbog toga sastavljač mora imati na umu da točni odgovori sadrže glavnu misao odlomka ili neku drugu misao koja se razumijeva, ali nije eksplicitno izrečena u tekstu. Točan odgovor može biti i parafraza jedne od rečenica iz teksta.

Testovi funkcija su zadaci koji ispituju poznavanje određenih semantičkih (značenjskih) cjelina unutar dijaloga. One su neki put točno određene konvencijom upotrebe, npr. pozdravi, izrazi zahvale, predstavljanja i dr. U situacijama gdje konvencija upotrebe nije tako čvrsta učenik ima veću slobodu pri odabiranju ili kreiranju odgovora. Međutim, da bi on dobio jasniju predodžbu o kakvoj se situaciji radi te da bismo i mi mogli prosuditi adekvatnost njegova odgovora, potrebno je, kao uvod u dijalog, situaciju opisati — dati relevantne podatke o sadržaju razgovora i govornicima. Evo jednog primjera testa s funkcijama:

Situation: A man comes to a hotel and asks for a single room. He then asks the price and wants to see the room.

- 1) Guest:
Receptionist: Yes, but only on the top floor.
- 2) Guest:
Receptionist: £10 with service and TV.
- 3) Guest:
Receptionist: Of course. Would you follow me, please.

Kako ćemo bodovati takve zadatke? Kao što je već prije bilo istaknuto, možemo promatrati dvije komponente: razumljivost poruke i gramatičku

ispravnost. Razumljivost poruke ne možemo precizno odrediti, pa će biti potreban dogovor ocjenjivača da bi se postigla usaglašenost. Svaka komponenta dobiva jedan bod.

4. Vrednovanje rezultata testa

Ocjenjivanje ili vrednovanje testova posebno je pitanje u procjeni znanja. Nedvojbeno je da učeničke zadatke, bilo pismene ili usmene, treba izmjeriti pomoću što objektivnijeg kriterija kako bi nastavnik i učenik imali stvarni uvid u učenikovo napredovanje, no da li je potrebno da se rezultati testiranja i ocjenjuju, pitanje je o kojem nastavnici imaju podijeljena mišljenja. Isti rezultati testa za dva različita učenika mogu imati različitu vrijednost: za jednog učenika će taj rezultat značiti napredak, dok za drugog možda znači stagniranje. Loša ocjena može imati i nepovoljan, obeshrabrujući učinak na učenika. Ocjenjivanje u školi može razviti duh uskogrudnog natjecanja i sebičnosti. Lošom ocjenom učenik je dvostruko kažnjen, a dobrom možda nepravedno nagrađen. No ako već moramo vrednovati rezultate, pitamo se kako ćemo odrediti odnos bodova i ocjene. Za to postoje dvije mogućnosti, kako je to opisano u knjizi Ivana Furlana, *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Postoje dva kriterija: apriorni i statistički. Prema apriornom kriteriju unaprijed se određuje kriterij ocjenjivanja. U našem slučaju bio bi to postotak bodova potreban za prolaznu ocjenu, npr. učenik mora imati 50% mogućih bodova da bi dobio prolaznu ocjenu. Taj se postotak određuje prema važnosti zadatka s obzirom na cilj nastave. Drugi bi način bio da se napravi tabela distribucije bodova te da se prema skupinama bodova u tabeli distribucije određuje ocjena. Taj način vodi brigu o težini testa i znanju učenika (vidi str. 130).

5. Interpretacija dobivenih rezultata

Mnogo važnija od vrednovanja rezultata testa u nastavi je interpretacija dobivenih rezultata. Već smo prije istakli da testovi integrativnog tipa imaju dijagnostičku vrijednost. To bi značilo da na temelju rezultata testa saznajemo što učenik zna ili ne zna i kakve pogreške pravi. Međutim, u nastavi moramo znati što valja poduzeti kad učenik nešto ne zna. Ono što poduzimamo da bismo objasnili i ispravili učeničke pogreške znatnim dijelom ovisi o našem razumijevanju pogrešaka, tj. o mogućnosti objašnjenja zašto je pogreška nastala. Dijagnostički test bi nam zapravo trebao dati odgovor na dva pitanja: što učenik ne zna i zašto pravi pogreške.

Kad se test sastojao od objektivnih zadataka pojedinačnih elemenata, obično se promatralo kako je neki učenik riješio zadatke koji se odnose na određenu gramatičku strukturu, npr. kako je ovladao perfektom u engleskom jeziku, te se prema broju točnih rješenja iskazanih u tabeli donosila dijagnoza, npr. učenik je ovladao određenom gramatičkom strukturom ili nije ovladao ili nesiguran je. Međutim, ubrzo su nastavnici uvidjeli da na temelju takve općenite informacije ne mogu zaključiti što bi trebalo poduzeti. Pokazalo se također da su pogreške vezane uz određene primjere u zadacima te je bilo potrebno analizirati pojedine zadatke. Takva analiza dala je bolji odgovor na pitanje zašto je pogreška nastala.

TABELA DISTRIBUCIJE BODOVA
(s mogućnostima pretvaranja bodova u ocjene)

50			5
49 /			
48 /		5	
47			
46 //	5		
45 ///			
44			
43 /			4
42			
41 //			
40 ///	4	4	
39 //			
38 /			
37 ///			
36 //			
35 ///			
34	3	3	
33 ///			3
32 //			
31 ///			
30 /			
29 /			
28 ///	2		
27 //		2	
26 /			
25			2
24 /	1		
23 /			
22		1	
21			1
20 /			

Posljednjih godina mnoge se rasprave bave pitanjem klasifikacije pogrešaka prema uzrocima postanka. Za nastavnu upotrebu mogli bismo prihvatiti slijedeću klasifikaciju pogrešaka:

- (1) pogreške nastale zbog interferencije materinskog jezika;
- (2) intralingvalne pogreške, nastale zbog interferencije unutar stranog jezika;

(3) razvojne pogreške, karakteristične za početnu fazu učenja;

(4) pogreške nastale zbog strukture radnih materijala i nastavnih postupaka.

Neke pogreške čini se da imaju dvojako porijeklo, npr. pogreška u ranije navedenom testu: He had obviously rushed without *paying* it, možda je nastala zbog interferencije materinskog jezika *a da ga nije platio*, ali vjerovatnije zbog intralingvalne interferencije: *without paying for the watch* ali *without paying the bill*. Pogreške tog tipa teško su zamjetljive i za iskusnijeg govornika stranog jezika te ih možemo očekivati i na višem stupnju znanja.

Razvojne pogreške odražavaju strategije učenja jezika. Da bi sebi olakšao učenje, učenik reducira sustav stranog jezika na one obrasce i oblike koji mu omogućuju prenošenje poruke. Naročito mnogo ima tih pogrešaka u početnoj fazi. One su slične pogreškama koje čini dijete pri usvajanju materinskog jezika. Primjer za tu vrstu pogrešaka bio bi izostavljanje člana i pomoćnog glagola, npr.: *Girl sitting* umjesto *The girl is sitting*. Većina tih pogrešaka nestaje većom izloženošću učenika stranom jeziku. Ostaju one čija je funkcija upotrebe u jeziku raznolika i neodređena, npr. član u engleskom jeziku.

Kao primjer za pogreške koje proizlaze iz strukture radnih materijala ili nastavnih postupaka možemo navesti pogreške koje nastaju kad početnika izlažemo mnoštvu struktura uz ograničeni kontekst, npr. udžbenici za početno učenje engleskog jezika često u svojim programima odmah u početku izlažu učenike svim značenjima morfema *-s* pa ga učenici nasumce upotrebljavaju, odnosno izostavljaju.

Međutim, ne bismo smjeli zaključiti da svi učenici prolaze kroz faze istih pogrešaka. Mnoge pogreške su individualne, ali im gotovo uvijek uz malo truda možemo naći uzrok. Otkrivanje uzroka pogreške upućuje nas na ispravnu interpretaciju rezultata testa, bolje nas informira o stupnju lingvističke i komunikacijske kompetencije učenika, pa i usmjeruje rad u nastavi. Analiza pogrešaka mlada je grana psiholingvistike i još puna polemikičnosti, no ipak smatram da bi nastavnici razvijanjem osjetljivosti za pogreške mogli brže naći bolji put u nastavi, a teorija će naknadno (kao što se to koji put i dešava) potvrditi njihove postupke.

Testiranje je, dakle, neminovno. No da bismo izbjegli eventualne nepoželjne učinke, potrebno je svaku novu vrstu testa prije opće upotrebe ispitati te biti oprezan i kritičan pri interpretaciji rezultata.

LITERATURA

- Aitken, K. G., 1977. "Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test", *TESOL Quarterly*, 11, 1.
- Burt, M. K., H. C. Dulay i E. Hernandez, 1973. *Bilingual Syntax Measure*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Chihara, T., J. Oller, K. Weaver i M. N. Chavez-Oller, 1977. "Are Cloze Items Sensitive to Constraints Across Sentences?" *Language Learning*, 27, 1.
- Davis, A. (ur), 1968. *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*. London, Oxford University Press.
- Dimitrijević, N., 1976. *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Subotica, Minerva.

- Furlan, I., 1964. *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*. Zagreb, Pedagoško-književni zbor
- Gaies, S. J., H. L. Gradman i B. Spolsky, 1977. "Toward the Measurement of Functional Proficiency: Contextualization of the Noise Test". *TESOL Quarterly*, 11, 1.
- Harris, D. P., 1969. *Testing English as a Second Language*. New York, McGraw — Hill, Inc.
- Heaton, J. B., 1975. *Writing English Language Tests*. London, Longman.
- Jones, R. L. i B. Spolsky, (ur), 1975. *Testing Language Proficiency*. Arlington, Virginia, Center for Applied Linguistics
- Mužić, V., 1961. *Testovi znanja*. Zagreb, Školska knjiga
- Oller, J. W., Jr., 1976. "A Program for Language Testing Research". *Papers in Second Language Acquisition, Language Learning*, Special Issue, Jan., № 4.
- Oller, J. W., Jr. i J. C. Richards (ur), 1973. *Focus on the Learner*. Rowley, Mass., Newbury House
- Richards, J. C. (ur), 1974. *Error Analysis: Perspective on Second Language Learning*. London, Longman
- Schachter, J. i M. Celce-Murcia, 1977. "Some Reservations Concerning Error Analysis". *TESOL Quarterly* 11, 4.
- Spolsky, B., 1975. "Language Testing: Art or Science?" glavno predavanje, Stuttgart, AILA, četvrti kongres.
- Stevick, E., 1975. "One Simple Visual Aid: A Psychodynamic View". *Language Learning*, 25, 1.
- Taylor, B., 1975. "The Use of Overgeneralisation and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students in ESL". *Language Learning*, 25, 1.
- Upshur, J. A., 1976. "Discussion of 'A Program for Language Testing Research' ". *Papers in Second Language Acquisition, Language Learning*, Special Issue, Jan., № 4.
- Valette, R. M., 1967. *Modern Language Testing*. New York, Harcourt, Brace · Jovanovich & World.
- Vucelić, D., 1976. »Novi pristup učenju stranog jezika u ranoj dobi«. *Strani jezici*, 4.

Jasna Gotovac

PROCJENJIVANJE ZNANJA INTEGRATIVNIM TESTOVIMA U OSNOVNOJ ŠKOLI

U naslovu ovog referata nalazimo termin *integrativni*, pa ćemo pokušati da ga obrazložimo. B. Klaić nema te riječi u svome »Rječniku«, već objašnjava pojam *integralan*, kao »sastavni, potpun, cjelovit, čvrsto povezan«. R. Filipović u Englesko-hrvatskosrpskom rječniku također nema tog termina, već objašnjava »integrate«, adj. u smislu onog koji pripada cjelini, potpun, čitav. Cijeli taj skup navedenih naziva ima korijen u latinskoj riječi *integratio*. U »Enciklopedijskom rječniku« R. Simeona postoji termin *integracija*, a smisao koji bi odgovarao daljnjoj upotrebi tog termina ovdje bio bi ... »akt ili proces organiziranja dijelova u cjelinu ili više cjelina i sustavno sređivanje tih cjelina«.