

Dragana Ž. Mirčić Panić*

Univerzitet Union u Beogradu

Pravni fakultet

TESTIRANJE JEZIKA STRUKE: SPECIFIČNOSTI I IZAZOVI¹

Apstrakt: U savremenim uslovima sveopšte globalizacije i pokretljivosti u okviru različitih radnih sistema, ali i usled izražene potrebe za uskim specijalizacijama znanja, stručni jezik postaje sve aktuelnija kategorija. U ovom radu pažnja nam je bila fokusirana na moguće načine testiranja jezika struke. Nakon kratkog predavljanja teorijskih stanovišta o jeziku struke, i ukazivanja na različita viđenja testiranja u ovoj oblasti, nastojali smo da opišemo uticaj koji na testiranje može imati složena tema interakcije između jezičkog i stručnog znanja, kao i način na koji se kroz testiranje jezika struke reflektuje dvojako shvaćen koncept autentičnosti. Cilj nam je bio da pružanjem pregleda različitih stanovišta o testiranju jezika struke ukažemo na njegove specifičnosti, a pre svega na problematična pitanja i moguće načine njihovog rešavanja kroz ukrštanje više drugačijih perspektiva. Istaknuto je i da bi veliki doprinos razvoju u ovoj oblasti mogla dati interdisciplinarna istraživanja i saradnja stručnjaka iz različitih oblasti.

Ključne reči: jezičko znanje, stručno znanje, autentičnost, ocenjivanje, analiza potreba.

* dragana.mircic@pravnofakultet.rs

¹ Ovaj članak predstavlja proširen deo magistarske teze koja je pod naslovom *Evaluacija u nastavi italijanskog jezika na nematičnim fakultetima* odbranjena 2012. na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Uvod

Osamdesetih godina prošlog veka, nakon pojavljivanja nove, Hajmzove (Hymes, 1972) teorije o komunikativnoj kompetenciji, na polju didaktike stranih jezika dolazi do konačnog odvajanja od tradicionalnih metoda učenja jezika. Pažnja se, naime, preusmerava sa gramatičkih formi i jezičkih struktura ka onome što jeste suštinski zadatak jezika: ka uspešnoj komunikaciji koja podrazumeva sposobnost *upotrebe* usvojenih jezičkih znanja u skladu sa sociokulturnim kontekstom u kome se komunikacija odvija (Borneto, 1998, 131-135, 140-141). I u oblasti jezičkog testiranja, uticaj Hajmzove teorije doveo je do stvaranja novih, komunikativnih testova čija je značajna karakteristika upravo njihova osetljivost za društvene uloge koje će testirani kandidati verovatno morati da preuzimaju u budućim realnim situacijama (Mc Namara, 2000, 16-17). Time su stvoreni idealni uslovi za početak izučavanja jezika struke, a u današnjem svetu, u kome poznavanje stranog jezika nije više samo jedan od elemenata lične kulture, već i preduslov za društvenu integraciju, odnosno značajan doprinos mogućnosti mobilnosti u okviru različitih obrazovnih, ali i radnih sistema (Barni, 2010, 87), jezik struke postaje sve aktuelnija kategorija. Njegovo testiranje dobija veliku praktičnu vrednost, ali istovremeno otvara niz takođe praktičnih, ali i teorijskih pitanja. U narednim poglavljima pokušaćemo da predstavimo najvažnija od njih i ukažemo na moguće odgovore.

Definicija jezika struke

Identitet jezika struke određen je upravo na osnovu njegove specifične upotrebe i društvene funkcije. Naime, jezik struke se može definisati kao poseban varijetet jezika, ili specifičan vid njegove upotrebe koji omogućava uspešnu komunikaciju u okviru određene struke (Bugarski, 1997, 201). Lingvistički posmatrano, stručni jezik se ne može posmatrati kao zasebna kategorija u odnosu na opšti jezik, ali se u određenim oblastima manje ili više udaljava od opštih jezičkih sredstava, tačnije od uobičajenog načina njihove upotrebe. Iako je razlika, svakako, najuočljivija na planu leksike i terminologije, to ne bi trebalo da bude jedina kategorija na osnovu koje se identifikuje stručni jezik. I na morfosintaksičkom, a posebno na tekstualnom, pragmatičkom i stilističkom planu, uočavaju se razlike koje su rezultat specifičnog načina upotrebe jezičkih jedinica koje se koriste i u opštem jeziku. (Bugarski, 1997, 202-203; Đorović, 2015, 20).

Posmatrano iz ugla glotodidaktike, a sledeći ideju o jeziku kao sociološkom i pragmatičkom fenomenu, stručni jezik bi se mogao definisati na osnovu svrhe učenja, odnosno kroz utvrđivanje specifičnih potreba učenika (Bugarski, 1997, 207; Đorović, 2015, 24-25). Analiza potreba predstavlja prvu fazu u razvoju kursa jezika struke, tim pre što je u ovom slučaju svest o specifičnim potrebama lako uočljiva i dostupna (Đorović, 2015, 22-23). Oslanjajući se na rezultate analize sociokulturnih osobina i komunikativnih potreba kandidata, nastaju različiti silabusi i testovi za različite

kategorije ispitanika. U narednom poglavlju, nakon predstavljanja različitih stanovišta o testiranju jezika struke, ukazaćemo na moguće načine definisanja konstrukta testa, kao i najčešće korišćene tehnike i načine ocenjivanja u oblasti testiranja jezika struke, a krajnji izbori će umnogome zavisiti od rezultata analize potreba svakog specifičnog slučaja.

Zašto testirati jezik struke?

Posleratne godine dovele su do naglog interesovanja za učenje engleskog jezika sa jasno definisanim ciljem: za potrebe obrazovanja ili radnog angažovanja u različitim oblastima. Kao rezultat ove praktične potrebe, 60-ih godina prošlog veka pojavljuju se specijalizovani kursevi engleskog jezika koji se, sa druge strane, u potpunosti uklapaju i u tadašnje tendencije u oblasti glotodidaktike: razvoj komunikativne metode, prebacivanje fokusa jezičkih istraživanja sa nivoa rečenice na celokupan tekst, uočavanje važnosti sociolingvističkih aspekata komunikacije, kao i razvijanje svesti o značaju analize specifičnih jezičkih potreba učenika. Brz napredak u oblasti predavanja jezika za specifične potrebe, nije, međutim, bio praćen sličnim razvitkom i na području testiranja. Prvi testovi engleskog jezika bazirani na različitim stručnim oblastima pojavili su se tek 80-ih godina, a usledili su kritički osvrti od kojih su neki čak doveli u pitanje opravdanost njihovog postojanja (Clapham, 1996, 2-5). Olderson (Alderson, 1981, 124 -125), na primer, polemise o tome da je moguće rešenje jednostavno korišćenje boljeg, šire konstruisanog opšteg jezičkog testa, pri čemu bi svaka stručna disciplina za uspešnost na testu zahtevala drugačiji broj bodova, odnosno drugačiji nivo dostignutih kompetencija. Do sličnog zaključka dolazi i Dejvis (Davies, 2001) dve decenije kasnije: testiranje jezika struke ne može se izjednačiti sa testiranjem stručnog znanja već mora biti testiranje sposobnosti prikladne upotrebe jezičkih funkcija u najrazličitijim situacijama. Ovakva tvrdnja može implicirati da ne postoji razlika između opšteg testa kompetencija i testa stručnog jezika. Drugim rečima, bogatiji opšti test bi mogao zameniti test stručnog jezika. Sa druge strane, ni Olderson, ni Dejvis (Alderson, 1981, 125; Davies, 2001: 144) ne poriču određene prednosti ovakvog, specifičnog testiranja jezika. Ističe se, pre svega visok stepen spoljne validnosti (ovi testovi *izgledaju* prikladno) koji ima motivišući uticaj na sve učesnike procesa testiranja: korisnike testova, nastavnike i stručnjake iz raznih oblasti. Olderson smatra i da bi se kroz ukrštanje ovakvih testova sa analizom komunikativnih potreba studenata u određenoj, specifičnoj oblasti mogle dobiti korisne dijagnostičke informacije, a i Elderova (Elder, 2001, 150) navodi da bi nam korišćenje ovakvih testova moglo omogućiti donošenje ispravnijih zaključaka o budućoj upotrebi jezika u specifičnim ciljnim situacijama, nego što je to slučaj sa opštim jezičkim testiranjem gde su reference za određivanje budućeg područja aktivnosti apstraktnije. Ipak, pitanje definisanja specifičnog područja aktivnosti nije jednostavno i predstavlja jednu od osnovnih poteškoća u oblasti testiranja jezika struke. U početnoj fazi razvoja ove

oblasti problematiku je prepoznao Olderson (Alderson, 1981: 125-127) definišući je kroz niz pitanja, Da li je moguće napraviti jedan test koji bi bio podjednako prikladan za različite grane jedne naučne discipline? Da li je moguće porediti rezultate testova različitih jezika struke? Koliko stručan treba da bude test stručnog jezika? Da li bi krajnji ishod uvažavanja specifičnih jezičkih potreba bio stvaranje testova za svakog pojedinca? Pitanje nivoa stručnosti i određivanja ili nemogućnosti određivanja granica između i unutar različitih stručnih oblasti ostalo je jedno od ključnih pitanja i u narednim decenijama (Elder, 2001; Davies, 2001; O'Sullivan, 2012; Brunfaut, 2014). Ne postoje jasne granice između različitih varijeteta, niti potpuna koherentnost unutar njih. Medicinski engleski se, na primer, u izvesnoj meri preklapa sa engleskim u oblasti hemije, dok se, sa druge strane, medicinski engleski sastoji od engleskog jezika u hirurgiji, engleskog u okviru opšte medicine, pedijatrijskog engleskog i tako dalje. Svi oni, zatim, funkcionišu u okviru opšteg jezika koji i sam, po svojoj prirodi ne može biti strogo definisan (Davies, 2001: 137, O'Sullivan, 2012, 73). Suočeni sa ovakvim problemima, nemamo druge mogućnosti nego da prihvatimo prikladno, iako ne sasvim teorijski zasnovano rešenje, i napravimo kompromis odustajući od apsolutne validnosti koju bi pružili individualizovani testovi u korist određenog nivoa apstrakcije koja nam može obezbediti neophodnu mogućnost uopštavanja rezultata (Elder, 2001, 153; Brunfaut, 2014, 10).

Kao jedan od najznačajnijih autora u oblasti testiranja jezika struke i Douglas (Douglas, 2000, 1-2) je bio svestan problematičnih pitanja koja se tiču nejasnog odnosa između opšteg i stručnog, definisanja nivoa stručnosti i neodređenih granica između različitih naučnih oblasti, ali je prepoznao još jedan pravac kritika upućenih testiranju jezika struke. Radi se, naime, o nedostatku teorijske utemeljenosti za ovu vrstu testiranja: razlika u odnosu na opšte jezičko testiranje je samo pragmatička, u pitanju je različita upotreba jezika, a ne drugačiji sistem. Imajući u vidu navedene zamerke, i prihvatajući se zadatka da „odbrani „opravdanost testiranja jezika struke, Douglas (Douglas, 2000, 6-8) je ponudio prvi sistematičan pokušaj da obezbedi validan teorijski okvir za ovu specifičnu vrstu testiranja.

Prvi razlog koji, prema njegovom mišljenju, čini opravdanim testiranje jezika struke jeste činjenica da sposobnost upotrebe jezika varira u zavisnosti od konteksta i tipa zadatka, te se stoga i interpretacije jezičke sposobnosti moraju menjati od situacije do situacije. Ukoliko, na primer, učenicima najpre damo zadatak koji se bazira na tekstu o mikročipovima, a zatim i drugi zasnovan na tekstu o izgradnji brodova, njihov učinak će verovatno biti različit, posebno ukoliko se radi o studentima kompjuterskog inženjeringa. Oba zadatka morala bi, naravno, i da budu što vernija simulacija realnih situacija u datim kontekstima.

Kao drugi razlog zbog koga bi u određenim situacijama trebalo dati prednost testiranju jezika struke, navodi se to što stručni jezik ima specifične karakteristike koje

se uglavnom očitavaju na nivou leksike, semantike i sintakse. Njihova komunikativna funkcija jeste postizanje visokog stepena *preciznosti* u izražavanju, a upravo je to karakteristika koja stručne tekstove ponekad čini nerazumljivim običnim, nestručnim čitaocima.

Iako se ne može osporiti da je u oblasti testiranja jezika struke od njenog nastanka bilo značajnih napredaka, pažnja je ipak bila usmeravana pre svega na rešavanje *praktičnih* problema, a ne na stvaranje kohezivne *teorije* testiranja (O'Sullivan, 2012, 71). Noviji uvidi u tematiku testiranja jezika struke (Brunfaut, 2014) pokazuju da je veza između teorije i prakse u ovoj oblasti sada jača, ali i da ova tema još uvek ostavlja prostora za napredovanje, posebno po pitanju dostizanja višeg stepena validnosti. Značajan korak u tom pravcu jeste teorijski model testiranja koji je predstavio O'Sullivan 2012. godine (O'Sullivan, 2012, 79-83; Brunfaut, 2014, 8-11). Radi se o teorijskoj osnovi za kreiranje validnih testova koja teži da uspostavi vezu između svih aspekata procesa testiranja. Kao značajni elementi istaknuti su sistem testa (tehnički i organizacioni parametri kao i jezički zahtevi zadataka) i sistem bodovanja, dok se u samom središtu ovog pristupa nalazi učenik ili korisnik testa sa svojim individualnim i kognitivnim osobinama. Stručna oblast budućeg delovanja mora imati uticaja na sva tri elementa, pa nije dovoljno samo jasno je definisati, već se mora uzeti u obzir i svrha testa i vrsta korisnika. Da bi se to postiglo, uveden je nov koncept, a to je lokalizacija jezičkog testa. Lokalizaciju, međutim, ne treba shvatiti kao geografsku odrednicu. Radi se o tome da se prilikom kreiranja testa moraju uzeti u obzir individualne, kulturne, jezičke i socijalne karakteristike učenika; nije prihvatljivo jednostavno izabrati bilo koji test iz određene stručne oblasti i koristiti ga u nepredviđene svrhe ili sa neodgovarajućom vrstom korisnika.

Lokalizacija kao relativno nov pojam u oblasti testiranja jezika struke mogla bi biti predmet novih istraživanja, a pažnja bi se mogla usmeriti i na kognitivne procese koji se kod učenika aktiviraju prilikom testiranja, kao i na nedovoljno istraženo pitanje ocenjivanja u ovoj oblasti. Rađanje novih pravaca izučavanja ukazuje na aktuelnost ove teme koja se sasvim uklapa u aktuelnu tendenciju pojačane fragmentacije i profesionalizacije jezičkog testiranja (Brunfaut, 2014, 11-15). Dokaz za to je, na primer, i poseban dokument asocijacije ALTE (*Association of language testers in Europe*) iz 2016. godine koji predstavlja detaljan vodič kroz čitav proces testiranja jezika struke (*Guidelines for the development of language for specific purposes test, 2016*). U narednom poglavlju i mi ćemo pokušati da ukažemo na ključne elemente tog procesa.

Definisanje konstrukta testa

Treba istaći da, i pored navedenih specifičnosti jezika struke, njegovo testiranje u suštini predstavlja poseban slučaj komunikativnog testiranja, jer se oba zasnivaju na teorijskom konstruktu kontekstualizovane komunikativne jezičke sposobnosti, pa

razlike nema ni kada su u pitanju neophodni uslovi za uspešno jezičko testiranje, odnosno zahtev za usklađivanjem validnosti, pouzdanosti i izvodljivosti (Douglas, 2000, 1). Elementi koji sadržaj i način testiranja jezika struke čine unekoliko drugačijim u odnosu na opšte karakteristike jezičkog testiranja, uočljivi su već pri prvom, neizbežnom koraku u svakom testiranju, a to je definisanje konstrukta testa, odnosno odgovaranje na pitanje šta je ono što želimo da testiramo. U slučaju testiranja jezika struke Douglas predlaže konstrukt jezičke kompetencije koji pored uobičajenih komponenti lingvističke, pragmatičke i sociolingvističke kompetencije, obuhvata i strategijsku kompetenciju i znanje iz oblasti struke (Douglas, 2000, 34-35). Strategijska kompetencija je shvaćena kao medijator između jezičkog i stručnog znanja sa jedne strane i spoljašnjih osobina konteksta u koji je zadatak smešten, sa druge strane. Kontrolišući njihovu interakciju, strategijska kompetencija postaje veza između unutrašnjeg (znanja) i spoljnog (konteksta) (Douglas, 2000, 75-76).

Ipak, ono što najjasnije definiše testiranje jezika struke jeste interakcija između jezičkog i stručnog znanja; dok se u opštim jezičkim testovima sadržaji iz stručnih oblasti uglavnom doživljavaju kao nepoželjan, zbunjujući faktor koji može doprineti greškama u merenju, u slučaju testiranja stručnog jezika, kao što smo videli, oni predstavljaju integralni deo koncepta jezičke sposobnosti koju nameravamo da testiramo. Istovremeno, definisanje jasnih granica između jezičkog i stručnog znanja predstavlja ključni problem prilikom testiranja, posebno u fazi ocenjivanja i interpretacije rezultata. Jedno od najtemeljnijih istraživanja u ovoj oblasti sprovela je Karolajn Klapam (Clapham, 1996) 1996. godine proučavajući uticaj prethodno stečenog stručnog znanja na sposobnost razumevanja pisanog teksta. Njena ispitivanja pokazala su da viši stepen poznavanja stručne oblasti može pozitivno uticati na sposobnost upotrebe jezika, dok ograničeno stručno znanje nema efekta na jezičke sposobnosti. Pored toga ispostavilo se da je pozitivna interakcija jezičkog i stručnog znanja moguća samo u onim slučajevima u kojima postignuti rezultat na gramatičkom testu prelazi 60 %, što pokazuje da je pozitivan uticaj stručnog znanja na rezultat testa ostvarljiv jedino ukoliko se pređe određeni prag jezičkog znanja. Drugi značajan uvid istraživanja govori o tome da uspešno razumevanje stručnog teksta u znatno većoj meri zavisi od jezičkog znanja nego od znanja iz oblasti struke; pokazalo se, međutim, i da udeo stručnog znanja u uspešnosti razumevanja raste ukoliko je tematika tekstova uže specijalizovana. Konačno, još jedan zanimljiv rezultat istraživanja pokazuje da za ispitanike koji su na gramatičkom testu osvojili više od 80%, stručnost teme nema veliki značaj; drugim rečima, ispitanici sa visokim stepenom lingvističke kompetencije mogu nadomestiti izvesne nedostatke iz oblasti stručnog znanja snažnijim oslanjanjem na jezičke sposobnosti i pojačanom upotrebom lingvističkih resursa (Clapham, 1996 u Douglas, 2000, 29-32). Navedeni rezultati ne daju jednoznačan odgovor o odnosu stručnog i jezičkog znanja, a komentarišući ih, Dejvidson (Davidson, 1998) iznosi još neke dileme kojih je bila svesna i autorka istraživanja: Da li možemo biti sigurni da

smo dobili tačne podatke o prethodno stečenom stručnom znanju? Da li posedujemo tačne informacije o sadašnjem i budućem području aktivnosti studenata? Da li su korisnici testova u stanju da jasno procene kakvi su efekti njihovog stručnog znanja na ishod testiranja? Na kraju, postavlja se pitanje i da li bi rezultati istraživanja bili značajno drugačiji da je opšta jezička sposobnost definisana šire i bogatije, odnosno da se njeno određenje nije zasnivalo na rezultatima gramatičkog testa. Jasno je da ova složena tema svakako zahteva i dalja istraživanja koja bi doprinela boljem razumevanju uslova i prirode međusobnog uticaja jezičkog i stručnog znanja. U praktičnom smislu, jako je važno odgovoriti i na pitanje da li je prilikom testiranja i ocenjivanja neophodno razdvojiti ova dva tipa znanja. U ovom slučaju veza između jezičkog i stručnog znanja može se definisati na tri moguća načina: najpre, u situacijama u kojima se stručno znanje ispitanika mnogo razlikuje i pripada različitim oblastima, ono se može isključiti iz konstrukta koji bi se, onda, bazirao samo na jezičkoj sposobnosti; zatim, ukoliko ispitanici poseduju relativno homogeno stručno znanje, konstrukt može obuhvatati kako jezičko, tako i znanje iz oblasti struke, i napokon, ako se stepen raznovrsnosti, homogenosti ili neujednačenosti stručnog znanja ispitanika ne može utvrditi sa sigurnošću, jezičko znanje i stručno znanje mogu biti definisani kao posebni konstrukti (Bachman, Palmer, 1996, 121-126). Prvi slučaj nije relevantan za temu testiranja jezičke kompetencije u oblasti struke, a druge dve mogućnosti primenljive su u različitim situacijama. Test za merenje sposobnosti koja uključuje i jezičko i stručno znanje bio bi prikladan u onim situacijama u kojima se stručno znanje ispitanika podrazumeva i ne dovodi u pitanje, kao, na primer, prilikom testiranja već kvalifikovanih lekara koji moraju da dokažu svoje jezičke sposobnosti kako bi dobili licencu za rad u inostranstvu. Sa druge strane, ukoliko se radi o ispitanicima čija stručnost još uvek nije dokazana, na primer o pripravnici u oblasti prava, bilo bi poželjno odvojiti jezičko od stručnog znanja kako bi se lakše odredio izvor eventualnog lošeg učinka na testu (Douglas, 2000, 20-21). Međutim, kao što je već pomenuto, veliki izazov u ovakvom slučaju bilo bi određivanje jasne granice između stručnog, nejezičkog i jezičkog znanja. Elder (Elder, 2001) je ovaj problem čak definisala kao problem neodvojivosti, naglašavajući da su upravo nejasne granice (između i unutar specifičnih područja upotrebe jezika, između jezičkog i nejezičkog znanja, između situacije testiranja i stvarnih životnih situacija) osnovni izvor poteškoća prilikom testiranja jezika struke.

Svoje rešenje za pitanje odnosa jezičkog i stručnog znanja ponudio je i Mauricio Gotti (Gotti, 1998, 232-235), a prema njegovom stanovištu testiranje jezika struke treba da se bavi samo jezičkim aspektima, dok bavljenje stručnim sadržajima treba ostaviti stručnjacima iz različitih oblasti. To, međutim, ne znači da iz testova treba isključiti materijale sa stručnim sadržajima, pitanje je samo za koliki stepen stručnosti se možemo opredeliti u svakom specifičnom slučaju. Taj izbor će zavisiti od nivoa homogenosti ispitanika po pitanju stručnih znanja, ali i od ujednačenosti socio-

kulturnih sredina iz kojih ispitanici potiču. Ukoliko se vrsta materijala bira prema ovim kriterijumima, ključno pitanje postaje ispravna formulacija zadataka u testu; oni, naime treba da budu osmišljeni tako da tačni odgovori ispitanika ne zavise od prethodnih znanja koja poseduju o određenoj stručnoj oblasti, a koja nisu zastupljena u testu.

Suočavanje sa mogućim posledicama koje različiti nivoi i područja nejezičkog znanja mogu imati na krajnji ishod testiranja izuzetno je važno za sve vrste jezičkog testiranja. Ipak, budući da je testiranje jezika struke uvek smešteno u specifičan kontekst i da zahteva stručna znanja vezana za taj kontekst, jasno je da je tema odnosa stručnog i jezičkog znanja u znatnoj meri zastupljenija u ovoj oblasti. Ono što je sigurno jeste da ne postoje jednostavna i univerzalna rešenja za svaku situaciju i da je neophodno dobiti što pouzdanije informacije o oblastima i nivoima stručnog znanja korisnika testova uz obaveznu saradnju sa ekspertima iz stručnih oblasti (Bachman, Palmer, 1996, 127; O'Sullivan, 2012, 74). Drugo važno pitanje prilikom definisanja konstrukta testa u ovoj oblasti jeste pitanje autentičnosti. Testiranje jezika struke je po definiciji komunikativno, pa kao takvo, mora odgovoriti na zahteve autentičnosti kao jedne od ključnih karakteristika komunikativnog testiranja (Bachman, Palmer, 1996, 23). Definisanje autentičnosti, nije, međutim, sasvim jednostavno. Prateći razvoj koncepta autentičnosti u jezičkom testiranju, Levkovič (Lewkowicz, 2000, 47-48) ističe da se ne može prihvatiti pojednostavljena podela na autentične i neautentične materijale jer je pojam autentičnosti, shvaćen kao relativna, a ne apsolutna odrednica, znatno kompleksniji. Prema njegovom mišljenju, Bakman (Bachman, 1991) je sagledavanjem autentičnosti iz različitih perspektiva i insistiranjem na njenoj relativnosti uspeo da definiše složenost ovog pojma. Različiti aspekti autentičnosti o kojima govori Bakman (Bachman, 1991, 690-692) jesu situaciona i interakcijska autentičnost. Situaciona autentičnost tiče se odnosa između zadataka na testu i realnih situacija u kojima će se jezik koristiti, dok se interakcijska autentičnost odnosi na sposobnost zadataka na testu da angažuju relevantne jezičke sposobnosti korisnika. Douglas (Douglas, 2000, 16-18) je preuzeo ovakvo viđenje pojma autentičnosti. Prema njegovom mišljenju, prvi aspekt, odnosno autentičnost tekstova i zadataka koji moraju biti bliski realnim situacijama, može se postići samo ozbiljnom analizom konteksta i jezičke upotrebe u realnim situacijama u kojima se ispitanici mogu naći. To je vrlo često pretežak zadatak za jezičke stručnjake kojima drugi stručni konteksti mogu biti sasvim nepoznati, pa je saradnja sa ekspertima iz drugih oblasti neophodna. „Iako nije jednostavno odrediti ni koje karakteristike su ključne za razlikovanje autentičnih od neautentičnih zadataka i u kojoj meri takve karakteristike treba da budu zajedničke zadacima sa testa i onima iz realnih životnih situacija čini se, ipak, da je u oblasti izučavanja i testiranja jezika struke, odnosno u situaciji u kojoj ispitanici imaju ujednačene potrebe, identifikovanje ključnih karakteristika upotrebe jezika u realnim područjima aktivnosti nije nerealističan poduhvat (Lewkowicz 2000, 50-51).

Treba, međutim, imati u vidu da zadaci na testu uvek predstavljaju simulaciju realnosti i da ne mogu u potpunosti garantovati da će isti rezultat biti ostvaren i u realnim situacijama. U skladu sa tim, a sledeći pragmatičku tradiciju testiranja, najčešće usvojeno rešenje je integracija zadataka koji se baziraju na autentičnim situacijama sa zadacima indirektnog tipa. U svakom slučaju, oba tipa zadataka moraju podrazumevati istovremenu i integrisanu upotrebu više jezičkih veština i kompetencija (Gotti, 1998, 234-235).

Ono što, pored interakcije stručnog i jezičkog znanja, najjasnije definiše testiranje jezika struke jeste upravo drugi aspekt autentičnosti koji se tiče interakcije između znanja i sposobnosti ispitanika i samog zadatka. On, naime, mora biti tako definisan da očekivani odgovor angažuje upravo stručnu jezičku sposobnost; na primer, niz uputstava za izvođenje određene hemijske laboratorijske vežbe može biti preuzet iz autentičnog priručnika, ali ukoliko ga upotrebimo kao osnovu za vežbu višestrukog izbora kao sredstva za testiranje leksike ili upotrebe imperativa, znači da ga ne koristimo onako kako je to predvideo autor priručnika ili kako bi ga koristili laboratorijski stručnjaci, što ukazuje na to da interakcija između ispitanika i zadatka nije autentična (Douglas, 2000, 16-18). S tim u vezi je i naglašena potreba za definisanjem svrhe komunikacije u zadacima, koja treba da bude što detaljnije određena u uvodnim instrukcijama; od ispitanika se, na primer, može tražiti da reše neki problem, da ubede sagovornika u važnost određenog pitanja, da razjasne nesporazum i sl (Douglas, 2000, 60).

Govoreći o autentičnosti, ne možemo izbeći ni pitanje praktičnosti (Elder, 2001, 158; Brunfaut, 2014, 8-9). Jasno je da bi jezičko testiranje budućih pilota bilo znatno autentičnije u simulatoru letenja, i da bismo stručno i jezičko znanje budućih nastavnika na realniji način proverili u situaciji simuliranja pravog časa nego kroz intervju sa ispitivačima, ali ovakva i slična rešenja često nisu praktično i finansijski izvodljiva. Stoga je, i u ovom slučaju, neophodno pronaći pravu meru u težnji da zadovoljimo kriterijum autentičnosti, ali i praktičnosti.

Može biti, međutim, da zadovoljavanje kriterijuma autentičnosti nije podjednako bitno svim akterima procesa jezičkog testiranja. Iako se, posebno u oblasti testiranja jezika struke, ističe značaj autentičnosti za postizanje spoljne validnosti testa koja može imati pozitivne efekte na krajnji ishod testiranja (Elder, 2001, 163; Bachman, Palmer, 1996, 24), rezultati istraživanja koje je sproveo Levkovič (Lewkowicz 2000, 55-60) pokazuju da najveći broj ispitanika ne percipira autentičnost kao značajnu karakteristiku testa. Takođe, među ispitanicima ne postoji saglasnost ni u pogledu odgovora na pitanje da li je test sa autentičnijim zadacima bolji pokazatelj njihove buduće upotrebe jezika u specifičnim kontekstima, u ovom slučaju u okviru akademskih studija. Sa druge strane, ispitivačima je autentičnost od velike teorijske važnosti jer im pruža mogućnost uopštavanja postignutih rezultata od situacije

testiranja do upotrebe jezika u realnim situacijama. Na taj način se i pitanje autentičnosti proteže sve do faze ocenjivanja o kojoj će biti reči u narednom poglavlju.

Kriterijumi ocenjivanja

Ocenjivanje u kontekstu jezika struke dodatno je otežano činjenicom da testiranje, pored već dovoljno kompleksnog jezičkog znanja, uglavnom obuhvata i poznavanje sadržaja iz stručne oblasti. Stoga je jasno preciziranje kriterijuma u ovom slučaju od posebne važnosti. Njihovo definisanje trebalo bi da bude rezultat analize upotrebe jezika u realnim situacijama relevantnim za određenu stručnu oblast, što ponekad mora uključiti i saradnju sa ekspertima iz date oblasti. Neki od tako definisanih kriterijuma mogu biti prikladnost dužine izlaganja, jasnoća, ekonomičnost izražavanja, prikladne procedure argumentacije i ubeđivanja, precizna upotreba stručnog sadržaja itd. Ovi kriterijumi svakako nisu univerzalno primenljivi i razlikovaće se od situacije do situacije, odnosno od jedne stručne oblasti do druge, kao i od stepena stručnosti materijala i zadataka. U testu japanskog jezika za turističke vodiče, kao relevantni kriterijumi za procenjivanje stepena ispunjenosti zadatka izdvojeni su, na primer, parametri kao što su entuzijazam, empatija, ubedljivost, osetljivost za potrebe i želje klijenata. Sa druge strane, u nekim testovima, kriterijumi ocenjivanja su uglavnom lingvistički orijentisani; takav je slučaj testa engleskog jezika za internacionalni biznis i trgovinu, što je oblast koja, prema stručnoj analizi, zahteva pre svega posedovanje široke komunikativne jezičke sposobnosti (Douglas, 2000, 67-69, 171-173, 279-280).

Ukoliko prihvatimo stanovište da je u oblasti testiranja jezika struke uključivanje nejezičkih znanja u konstrukt testa ključno za postizanje autentičnosti, dolazimo do još jednog važnog pitanja: Da li i u proces ocenjivanja i tumačenja rezultata treba uključiti i eksperte iz stručnih oblasti? Mnogi testovi jezika struke koriste skale ocenjivanja sa kriterijumima baziranim na opštoj jezičkoj sposobnosti, ignorišući one aspekte koji reflektuju upotrebu jezika u stručnim oblastima (O'Sullivan, 2012, 82-84). Opravdanost ovakvog načina ocenjivanja može se dovesti u pitanje, jer se pokazalo da se viđenje eksperata iz oblasti struke, ukoliko su uključeni u ocenjivanje može znatno razlikovati od mišljenja jezičkih stručnjaka. Istraživanje koje je sprovedla Ketrin Elder (Elder, 2001) govori u prilog tome. Spremljući se za buduću ulogu nastavnika matematike ili drugih prirodnih nauka, ispitanici su polagali test čiji je jedini zadatak bio održavanje časa u izuzetno realističnim uslovima. Pratili su ih eksperti iz oblasti jezika i odgovarajućih stručnih oblasti. Ispostavilo se da postoji izuzetno nizak stepen poklapanja u evaluaciji upotrebe stručnog jezika od strane dve grupe ocenjivača. Razlog za to je njihovo fokusiranje na različite aspekte upotrebe jezika; dok su se jezički stručnjaci koncentrisali na leksiku, gramatiku, izgovaranje stručne terminologije i koheziju izlaganja, eksperti iz oblasti struke su pridavali više pažnje načinu na koji su konceptualizovani i objašnjeni sadržaji iz stručnih oblasti. I dalje ističući složenost

pitanja uspostavljanja ravnoteže između mišljenja jezičkih i stručnih eksperata, Elderova (Elder, 2016: 151) ipak predlaže i rešenje koje bi se zasnivalo na utvrđivanju mere u kojoj bi, u određenim situacijama, trebalo uzeti u obzir ocenu čisto jezičkih sa jedne strane, i stručnih aspekata jezičke upotrebe, sa druge strane.

Uviđanje poteškoća koje sa sobom nosi ocenjivanje u oblasti jezika struke, dovelo je do predloga za eventualno uvođenje potpuno drugačijeg pristupa koji bi bio dopuna ili zamena za sadašnji način testiranja. Takav je, na primer, predlog za ocenjivanje preko kreiranja portfolija ili izvođenja projekata iz stručnih oblasti koji bi, pored razvoja specifičnih jezičkih sposobnosti, promovisali i samostalno učenje i razvijanje veštine međuljudskih odnosa, kao dve oblasti koje mogu znatno doprineti profesionalnom uspehu (O'Sullivan, 2012, 84-85).

Zaključak

Naš izbor da se bavimo testiranjem jezika struke rezultat je svesti o aktuelnosti ove teme u vreme sveopšte globalizacije, ali i o velikim, možda nedovoljno iskorišćenim potencijalima za napredak, što može biti posledica mnogobrojnih, ponekad teško rešivih dilema koje, kao što smo videli, otvaraju istraživanja u ovoj oblasti. Neodređenost je u procesu testiranja jezika struke prisutna na više planova: odnos opšteg i specifičnog, jezičkog i stručnog, apstraktnog i realnog.

Navedenu složenost ovog procesa, ne treba, međutim tumačiti kao nepremostivu prepreku; nadamo se da smo uspeli da pokažemo da se uz određenu meru fleksibilnosti i ukrštanjem raznih uglova posmatranja može doći do rešenja prihvatljivih za sve aktere testiranja. Sa druge strane, upravo ta stalna tenzija između opšteg i stručnog koja predstavlja veliki izazov za stručnjake iz oblasti glotodidaktike, istovremeno može otvoriti vrata raznovrsnim istraživanjima, ali i konkretnim interdisciplinarnim povezivanjima u svim fazama nastavnog procesa i tako doprineti rešavanju nedoumica i učiniti temu jezika struke još vitalnijom i aktuelnijom.

Literatura

- Alderson, J.C. (1981). Report of the discussion on testing English for specific purposes. In J.C. Alderson, A. Hughes (Eds), *Issues in language testing* (pp. 123-134). London: The British Council
- Bachman, L.F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25(4), 671–704.
- Bachman, L.F., & Palmer, A.S.(1996). *Language testing in practice* . Oxford: University Press Oxford
- Barni, M. (2000). La verifica e la valutazione. In De Marco, A. (ed), *Manuale di Glottodidattica, Insegnare una lingua straniera* (pp. 155-174). Roma: Carocci editore
- Borneto, S. (ed) (1998). *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci editore
- Brunfaut, T. (2014). Language for Specific Purposes: Current and future issues. *Language Assessment Quarterly*, 11(2), 216–225.
- Bugariski, R. (1997). *Jezik u kontekstu*. Beograd: Čigoja štampa/XX vek
- Clapham, C. (1996). *The development of IELTS: a study of background knowledge on reading comprehension..* Cambridge: Cambridge University Press
- Davidson, F. (1998). Review of Caroline Clapham, The development of IELTS: a study of the effect of background knowledge on reading comprehension. *Language Testing*, 15(2), 288–92.
- Davies, A. (2001). The logic of testing languages for specific purposes. *Language Testing*, 18, 133– 147
- Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Đorović, D. (2015). *Analiza potreba u nastavi stranog jezika struke*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? *Language Testing*, 18(2), 149–170.
- Elder, C. (2016). Exploring the limits of authenticity in language testing: the case of a specific purpose language test for health professionals. *Language Testing*, 33(2), 147-152
- Gotti, M. (1998). La valutazione delle competenze linguistiche di carattere specialistico. In M. Pavesi, G. Bernini (ed), *L'apprendimento linguistico all'università: le lingue speciali* (pp. 227–245). Roma: Bulzoni Editore

- Guidelines for the development of language for specific purposes test*, (2016). ALTE
- Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride, J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- Lewkowitz, J. A. (2000). Authenticity in language testing: Some outstanding questions. *Language Testing*, 17, 43–64.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press
- O’Sullivan, B. (2012). Assessment Issues in Languages for Specific Purposes. *The Modern Language Journal*, 96, 71–88.

Dragana Ž. Mirčić Panić

LSP TESTING: PARTICULARITY AND CHALLENGES

Summary

In modern conditions of general globalization and mobility within different work systems, but also due to the noticeable need for narrow specializations of knowledge, languages for specific purposes are becoming an increasingly relevant category. In this paper we focused on possible ways of testing the language for specific purposes. After a brief presentation of theoretical views on the languages for specific purposes, and pointing to different views of testing in this area, we tried to describe the impact that the complex topic of interaction between language knowledge and professional knowledge can have on testing, as well as the way the dual notion of authenticity is reflected through LSP testing. Our goal was to provide an overview of different views on LSP testing, to point out its specifics, and, above all, the complex issues and possible ways to solve them by combining several different perspectives. It was also pointed out that interdisciplinary research and cooperation of experts from various fields could make a great contribution to development in this area.

Keywords: language knowledge, professional knowledge, authenticity, evaluation, needs analysis.

Datum prijema: 05. 07. 2021.

Datum ispravki: 24. 09. 2021.

Datum odobrenja: 03. 10. 2021.