

UDK 371.3:81'243

## „Аутентичност“ и „контекст“ у задацима за евалуацију знања ученика у настави страних језика

---

Данијела Љубојевић  
Универзитет у Београду

**Апстракт:** Састављање задатака за проверу знања ученика је захтеван подухват и треба обратити пажњу на многе елементе како би евалуација била објективна, валидна и поуздана. Аутентичност задатака и пружање контекста у ком се налазе су једни од њих. Циљ овог рада је да скрене пажњу састављачима тестова на важност ова два појма како би задаци за евалуацију више одговарали стварним језичким ситуацијама у којима би се ученик могао наћи. Аутентичност се посматра не само као преузимање аутентичног материјала изворних говорника, већ и као стварање ситуација које би одговарале стварном језичком окружењу. У овом раду се преплићу ове две врсте и разматрају се аутентични задаци кроз призму аутентичног оцењивања. Контекстуализовани задатак за евалуацију се посматра као задатак који је пропраћен одређеном ситуацијом, лингвистичким и нелингвистичким параметрима ради постизања реалног језичког окружења и има доста сличности са аутентичним задатком. Уколико се задаци за евалуацију пажљиво састављају обраћајући пажњу на ова два појма, онда су оцене које се добијају оваквим тестирањем веродостојније и поузданије, што и јесте циљ квалитетне провере знања ученика.

**Кључне речи:** аутентичност, контекст, евалуација, конструктивизам, аутентично оцењивање

### Увод

Евалуација представља кључно и осетљиво питање у процесу подучавања и учења. Веома је значајна за све нивое образовног система и пружа драгоцену информацију не само о напредовању ученика већ и да ли су (не)задовољавајући резултати постигнућа одраз наставе коју спроводи наставник. Оцена коју добије ученик након или у току процеса учења (сумативна или формативна) или која је резултат самооцењивања представља снажан мотивациони фактор за даље напредовање и може да подстакне ученика да

науци како да управља сопственим учењем, као што је то пример са само-оцењивањем при изради портфолија (Вујовић 2009). Због важности коју оцена има у процесу учења за ученика, задатке за евалуацију треба пажљиво осмислити и водити рачуна да укључују широк спектар елемената без обзира на то да ли се врши тестирање са изолованим задацима теста или интегративним приступом (Димитријевић 42). Ова два приступа тестирању језика су у основи потпуно супротна, али постоје неке заједничке карактеристике задатака које треба да садрже: аутентичност и контекстуализацију. Такође једна од основних претпоставки конструктивизма, значај средине за учење и подучавање, је да та средина треба да подржава различите перспективе чије су основне карактеристике: аутентичност (реални проблеми и аутентичне ситуације), разноврсност контекста (проблеми се представљају и сагледавају кроз многоструке повезаности) и различитост перспектива (проблеми се уочавају и решавају са различитих аспеката и гледишта). Конструктивистичка евалуација се заснива на принципима конструктивизма који представљају њен интегрални део, па у складу са тим је и да задаци за евалуацију гледани кроз конструктивистичку парадигму морају бити аутентични, задати у различитим контекстима и кроз различите перспективе (Ђукић 2008; Ђукић, Шпановић 2009). У прилог чињеници да је потребно задавати аутентичне задатке и задатке у контексту јесте и истраживање спроведено на Филозофском факултету у Бања Луци код студената треће године Англистике и односило се на проверу усвојености граматичких облика који су рађени до тада. Резултати су показали следеће: иако су студенти већ положили испите где се директно тражило такво знање, у овом истраживању нису показали да то знање умеју и да примене касније при писању есеја (Бабић 2005). Есеј представља врсту аутентичног задатка који захтева интегрално знање, а студенти су се до тада сретали само са изолованим задацима који су постављали појединачне захтеве ван контекста. У закључку истраживања се предлаже да студенти треба више да вежбају слушање са сврхом, да интензивно читају и да обраћају пажњу на вежбања која би им подигла свест о постојању одређених граматичких структура, тј. да се интензивно укључе у аутентични језик и језик у контексту како би лакше и тачније усвојили граматичке структуре.

Од великог је значаја препознавање потребе да задаци за евалуацију знања ученика треба да буду аутентични и контекстуализовани и циљ овог рада је да скрене пажњу састављачима тестова на важност ова два појма како би задаци за евалуацију више одговарали стварним језичким ситуацијама у којима би се ученик могао наћи. Појам аутентичност у задацима за евалуацију се може посматрати из две перспективе: прва се односи на аутентично оцењивање и на задатке који изискују од ученика да их реши што више подражавајући аутентичну/реалну ситуацију, док друга посматра аутентичан задатак као сваки задатак који је преузет из неког аутентичног материјала. У



овом раду се преплићу ове две врсте и разматрају се аутентични задаци кроз призму аутентичног оцењивања. Контекстуализовани задатак за евалуацију се посматра као задатак који је пропраћен одређеном ситуацијом, лингвистичким и нелингвистичким параметрима ради постизања реалног језичког окружења и има доста сличности са аутентичним задатком. Уколико се задаци за евалуацију пажљиво састављају обрађујући пажњу на ова два појма, онда су оцене које се добијају оваквим тестирањем веродостојније и поузданије, што и јесте циљ квалитетне провере знања ученика.

### „Аутентичност“ у задацима за евалуацију знања ученика

Аспирације многих родитеља и наставника у вези са наставом страних језика јесу да деца усвоје језик на тај начин да могу успешно да комуницирају на страном језику, тј. да се сналазе у стварним и аутентичним ситуацијама. У складу са том идејом се седамдесетих и почетком осамдесетих година XX века јављају нови приступи који наглашавају употребу аутентичних материјала у настави – комуникативни приступ и приступ заснован на задацима (*Communicative Language Teaching* и *Task-based*), а мало касније глобални приступ и подучавање језика у контексту (*Whole Language* и *Contextual Teaching and Learning*) (Richards 2001). Ови приступи се јављају као реакција на дотадашњу праксу да се обрађују посебно језичке конструкције и вокабулар механичким вежбањем. Стога су заговорници комуникативних метода Видовсон (Widdowson) и Вилкинс (Wilkins) сматрали да је за комуникацију потребно много више од лингвистичке компетенције, тј. потребна је „комуникативна компетенција“ коју је дефинисао Дел Хајмс: знати када и како рећи шта коме (Larsen-Freeman 121). Како би ученици усвојили језик изворних говорника, у настави се користе аутентични материјали попут чланка из часописа, новина или снимци радио и ТВ емисија. У глобалном приступу се примењују следећи принципи где је кључна реч „аутентичност“: употреба аутентичних текстова, фокус је на стварним догађајима, читање оригиналних књижевних дела, писање које је усмерено стварним особама, оцењивање на основу реалних ситуација (Richards 110). Оцењивање у настави у којој се примењују ови приступи се јавља под више назива: аутентично, алтернативно или оцењивање перформансе. Карактеристично за све ове приступе је да се избегава оцењивање ајтема са понуђеним одговорима већ се тражи од ученика да сами осмисле и дају одговор. На тај начин се ученицима пружа могућност да употребљавају језик симулирајући реалне ситуације и да буду оцењени њихови покушаји да то учине.

Појавом глобалног приступа и подучавања језика у контексту у наставу страних језика је уведен конструктивизам као теорија учења и подучавања. Један од основних принципа конструктивизма је и да настава мора бити уко-

рењена у неки значајан контекст стварног света и самим тим и вредновање треба вршити у контексту који је коришћен у току наставе (Ђукић 2003: 113). Аутентичност (релевантност) задатака и контекстуално поучавање и учење су од великог значаја и користи за ученике у њиховом стварном животу и свету. Критеријуме оцењивања оваквих задатака одређује само конструктивистично окружење које се заснива на контекстуалном подучавању и учењу. Овде се контекст односи на постојања различитих искустава и перспектива због чега су тумачења ученика индивидуалистичка, тј. конструисана према њиховим потребама.

Џонатан Милер (Jonathan Mueller), професор са Норт Централ Колеџа и аутор сајта *Authentic Assessment Toolbox* (Задаци за аутентично оцењивање) на коме детаљно обрађује аутентично оцењивање, дефинише аутентично оцењивање као „начин оцењивања у ком се од ученика тражи да обаве задатке из реалног живота у којима ће показати смислену примену основних знања и вештина“ (Mueller 2003, превод Д.Љ.). Он наводи да су неопходна четири корака за развој аутентичног оцењивања: 1. идентификација стандарда, 2. избор аутентичног задатка, 3. одређивања критеријума за задатак и 4. креирање рубрике. Под стандардима Милер подразумева листу знања и вештина која се очекују након успешног учења, а аутентични задаци за оцењивање се бирају тако да њима ученици могу показати шта су све усвојили од стандарда. Аутентичним задацима се од ученика очекује да сâм уобличи свој одговор, а не само да бира понуђене одговоре и у њима ситуација није вештачка нити поједностављена, већ је задатак близак реалности. Милер упоређује задатке у традиционалним тестовима знања и аутентичне задатке на следећи начин:

Карактеристике задатака у традиционалним тестовима знања	Карактеристике аутентичних задатака
Избор међу понуђеним одговорима	Извођење задатка
Вештачки задаци	Задаци слични реалном животу
Процеси присећања и препознавања	Процеси конструкције и примене
Структурира их наставник	Структурира их ученик
Индиректна процена знања	Директна процена знања

Табела 1: Карактеристике задатака у традиционалним тестовима и аутентичних задатака

У традиционалним тестовима знања задаци обично траже од ученика да изабере неки од понуђених одговора. То су задаци вишеструког избора, тачно/нетачно, повезивање, попуњавање празнина понуђеним речима и сл. С друге стране, аутентични задаци су задаци перформансе, производа или осмишљавање одговора који захтевају директнију примену знања и вештина. Код задатака са осмишљеним одговором се тражи од ученика да



конструишу одговор на основу старог и новог знања. Пошто не постоји само један тачан одговор, ученици конструишу ново знање које се разликује од оног које конструишу други ученици. Аутентични задаци којима се тражи производ или перформанса јесу ученички одговори који откривају његово разумевање концепата и вештина као и способност да анализира, синтетише или процени ове концепте или вештине. Овакви задаци се разликују од претходног типа по дужини и квалитету и изискују више времена у изради. Милер даје исцрпну листу примера аутентичних задатака, а у Табели 2 су приказани неки од њих који су релевантни за наставу страних језика.

Врста аутентичног задатка	Примери
Задатак осмишљавања одговора	Кратак одговор на питање, састављање лимерика, израда концептуалних мапа, идентификовање теме, писање уводне реченице, писање сажетака, размишљања о задатку, самооцењивање, вршњачко оцењивање
Произво	Писање есеја, прича, песама; састављање извештаја, анотираних библиографија; анализа књижевног дела, филма, карактера; писање приказа и разне врсте писама
Перформанса	Драмске изведбе, дебате, панел дискусије, интервјуи, представљања, усмене презентације

Табела 2: Примери аутентичних задатака

Као допуна овој табели може да послужи листа коју дају О`Мали и Валдез Пиерс у својој књизи *Authentic Assessment for English Language Learners* (Аутентично оцењивање за ученике енглеског језика). Они наводе следеће основне типове задатака за аутентично оцењивање у настави страних језика (O`Malley and Valdez Pierce 16):

- усмени интервјуи ученика од стране наставника,
- препричавање приче или текста (са инпутима који могу бити или слушање или читање),
- писање (на разне теме и са различитим регистрима),
- пројекти и изложбе (презентација групе),
- експерименти и демонстрације (са усменим или писменим извештајима),
- осмишљавање одговора на питања,
- портфолио.

Међу овим врстама задатака за аутентично оцењивање, све више пажње у настави страних језика привлачи портфолио. Изли и Мичел дефинишу портфолио као „пажљиво креирану збирку радова која пружа слику онога шта особа (ученик) зна или може да уради“ (Изли и Мичел 21). Оне сматрају да је портфолио једино средство где ученици и наставници имају партнерски однос у процесу оцењивања, а представља „аутентичан облик оцењивања који омогућава ученицима усвајање животно важних вештина“ (Изли и Мичел 20). Ученици активно учествују у одабиру радова за оцењивање што развија критички однос према раду и доносе вредносне судове на основу одређених критеријума. Оваква врста оцењивања представља дуготрајан процес кроз који ученици пролазе, али који је неопходан како би развили одговарајуће вештине попут вештине способности за самооцењивање. Садржај портфолија може бити различит и зависи од сачињених листа стандарда, договора између наставника на нивоу школе или шире итд. Број узорака за оцењивање такође није прецизно дефинисан, већ је битније да узорци буду квалитетни. На тај начин се процењује и квалитет наставе, јер бољи узорци указују на квалитетнију наставу.

Корак даље у примени портфолија у настави је е-портфолија (портфолио у електронском облику) који представља интердисциплинарни интеграцију знања и вештина које ученици стичу из информационо-комуникационих технологија и страних језика. Крајњи производ ученичког рада на е-портфолију служи као „начин да се другима [...] покаже сопствени ниво овладаности управо тим вештинама, уз представљање система знања, различитих способности и оригиналних идеја“ (Ђукић, Шпановић 94). Е-портфолио олакшава оцењивање због свог формата, а ученици су мотивисани аутентичним окружењем које мобилише њихову машту и креативност.

Иако се Пени Маки у својој књизи *Assessing Young Language Learners* (Оцењивање ученика на раном узрасту) бави аутентичним задацима за децу, њена разматрања, анализа и селекција задатака су примењиви за све узрасте ученика. У поглављу *Assessing language use through tasks* (Оцењивање језика уз помоћ задатака) набраја карактеристике задатака за оцењивање знања ученика на раном узрасту. Они треба да буду корисни, поуздани, валидни, интерактивни, практични, да имају позитиван утицај и да буду аутентични. Маки сматра да приликом избора задатака за евалуацију треба водити рачуна о томе да задаци буду аутентични што је више могуће, тј. да се њима тражи од деце да користе језик који је релевантан и природан за њихов узраст (МсКау 114). Традиционални тестови који се решавају оловком не испуњавају тај захтев, али писање имејлова другарима у другој земљи, игра на страном језику коју они играју и на матерњем су довољно прихватљиви за ученике. Да би задатак био аутентичан, Маки даје пример на који га начин треба анализирати. Она примењује Оквир који су саставили Бахман и Палмер, а који је у овој књизи прилагодила млађем узрасту, и њиме се



проверава аутентичност задатка, коректност и постојање додатних захтева за ученике. Оквир је намењен наставницима који желе да провере шта се тачно тражи у задатку и како може да утиче на ученичку перформансу. Карактеристике задатака су подељене у неколико категорија: карактеристике окружења, карактеристике процедура, карактеристике инпута, карактеристике очекиваног одговора, и однос између инпута и одговора.

У физичке карактеристике окружења спадају оне попут буке или распореда седења. Неки задаци се могу оцењивати „на терену“, нпр. Ученици имају задатак да интервјуишу стране туристе-пролазнике на улици и да сниме разговор. На улици има пуно буке, ученици могу бити нервозни јер не знају какву реакцију туриста могу да очекују, препуштени су сами себи док је наставник негде у близини, али не довољно близу да чује разговор. Овакве карактеристике окружења су прилично непредвидиве за ученике, у задатку се тражи од ученика да разговарају са непознатим особама, а то подразумева одређени регистар (формално постављање питања, љубазност, спремност да се одступи итд). Сличан аутентичан задатак се може поставити тако што се доведе непозната особа која говори страни језик у учионицу, направи се бука и уради интервју са ученицима.

Друга карактеристика аутентичног задатка за оцењивање јесте процедура. Под процедуром се подразумевају упутства која даје наставник, структура задатка, време које је одређено за испуњавање задатка и начин оцењивања. У случају са туристима, наставник ће објаснити ученицима како да се обрате туристима, која све питања треба да поставе, како да се захвале, како да се повуку ако не успоставе комуникацију итд. Оцењивање врши наставник и ученик самоевалуацијом, али је наставник тај који поставља формалне критеријуме и који прави структуру задатка. По питању процедуре овакви аутентични задаци се могу поредити са класичним задацима за оцењивање у учионици.

У аутентичним задацима језик инпута може бити непредвидив као у случају са туристом који може да постави неко неочекивано питање или да говори неразумљивим акцентом. Језик инпута и карактеристике теме разговора су углавном ограничени на питања која поставља ученик, али је у сваком случају аутентичан и оригиналан.

Очекивани одговор ученика у аутентичном задатку и задатку у учионици је исти. По питању употребе језика у очекиваном одговору, ученици треба да поставе питања која су већ припремили, да их разумеју, да сниме разговор и да пренесу наставнику одговоре туриста.

У ситуацијама и на терену и у учионици постоји могућност да дође до повратне реакције и она се анализира путем односа између инпута и очекиваног одговора. Туриста / посетилац на часу може да постави ученику питања из радозналости и да дође до повратног фидбека. Процесирану одговора од стране ученика помаже језик тела, гестикулација, понављање реченог

итд., тако да постоји одређени степен контекстуализације који иде у прилог ученику.

Анализирајући задатке на овај начин и кроз овакав сет питања може да помогне наставнику да разјасни карактеристике задатка и да побољша процес планирања и за оцењивање и за подучавање и учење, тј. да утврди да ли су ученици спремни за „стварне“ задатке.

Што се тиче избора задатака за оцењивање разумевања слушања, Маки такође сматра да треба почети са слушањем аутентичних примера говорног језика што је раније могуће, укључујући паузе, застајкивања и прекидања која су типична одлика стварних ситуација. Аутентични примери би требало да садрже неку врсту шума – то су елементи у тексту када још неко говори или се чује музика у позадини. Деца која уче страни језик морају да науче и да овладају вештином слушања када постоји нека сметња или шум.

При избору материјала за оцењивање вештине читања, такође је битно изабрати аутентичне текстове. Текстови морају да мотивишу ученике да их прочитају. Паковања са хране, честитке, рекламни материјал, часописи, интернет игрице, итд. представљају вредан и интересантан материјал који треба укључити као задатак за оцењивање.

Осамдесетих година XX века се појавио интересантан начин тестирања језика који потенцира аутентичне текстове - Ц-тест (енг. *C-test*). Ц-тест спада у интегративне технике тестирања сличан клозу, али се састоји се од 4-6 кратких текстова, по могућству изворних, где је свака друга половина сваке друге речи изостављена чинећи 100 празнина, док прва и последња реченица остају целе. Овим тестом се тестира на аутентичном, изворном, а не на тзв. школском језику и у поређењу са неким другим тестовима добијене су високе корелационе вредности (Katona, Dörnyei 2004). Неки аутори ипак указују на опрезност у вредновању Ц-теста (McBeath 2004), јер је по дефиницију то „тест са смањеном редунданцом“ (тест који садржи неке сметње у комуникацији тако што се избрише део текста, а од ученика се тражи да га разуме и попуни упркос сметњама). Уколико се дају текстови који су предвидиви и које ученик може да реши јер се сусретао раније са сличнима или може логички да дође до решења, онда нема смањеног степена редундантности, тј. редунданца је повећана и доведена до уобичајеног степена. Мекбит се осврће у свом чланку на овај проблем и закључује да наставници који припремају и примењују Ц-тестове треба да воде рачуна о следећем: треба смањити редунданцу тако што ће текстови бити аутентични и ученик може да уради тест само ако има језичко знање па би тако био у стању да допуни изостављено онако како то чине изворни говорници (McBeath 227).

Сви наведени аутори доста фаворизују примену аутентичних задатака и за обраду новог градива и за оцењивање. Аутентични задаци пружају ученику могућност да се „ухвати у коштац“ са правим језиком. С друге стране, не-



ки аутори упозоравају да прекомерна употреба изворних текстова може успорити учење језика јер су неекономични – применом школских и наменских текстова се појачава фреквенција структура и вокабулара који треба усвојити за шта је потребно много више времена са изворним текстовима (Swan 1985). Наше мишљење је да не треба заузимати екстремне ставове попут само аутентично или никако аутентично, већ умерено дозирати примену и једних и других. На тај начин се постиже најбоље напредовање ученика.

### „Контекст“ у задацима за евалуацију знања ученика

Према *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Речник термина из методике наставе подучавања језика и примењене лингвистике) „контекст“ се дефинише као „оно што се појављује испред и/или иза речи, фразе или дуже синтагме или текста“ (превод Д.Љ.) да би помогло у разумевању одређеног значења речи, фразе итд. Контекст такође може имати и шире значење и односи се на друштвену ситуацију у којој се одређени лингвистички термин користи. У конструктивистичкој теорији Џерома Брунера културни контекст је неизоставни део усвајања знања, јер „култура осигурава оруђе за организацију и разумијевање наших светова на приопћиве начине“ (Брунер 19). Усвајање знања и комуникација су нераздвојиви, где се под говорним контекстом, као једним од елемената комуникације, подразумевају језички, паралингвистички и нејезички знаци који помажу говорнику да разуме пуно значење изговореног у контексту.

У настави страних језика контекст игра важну улогу јер олакшава усвајање језика тако што наводи ученика да закључи значење вокабулара и структура, или му појашњава значење истих. Штуре дефиниције или преводјење речи не могу јасно да приближе ученику прави смисао. Ради успешног усвајања страног језика у учионици настава треба да буде организована на тај начин да приближи природне ситуације из стварног живота у којима ће ученик користити страни језик. Самим тим и задаци за проверу знања ученика морају осликавати такве ситуације и обезбедити такав контекст који ће најбоље одговарати задатку. Нажалост, то је веома тешко јер контекстуализација теста подразумева не само лингвистичке већ и нејезичке елементе попут смењивања учесника у разговору, говор тела, дистракторе, итд. који су саставни делови ситуационог контекста (Димитријевић 58). Због оваквих отежавајућих фактора, при тестирању језика у контексту се углавном узима формални контекст, мада се понекад тестирање може остварити кроз симулирани контекст. Симулирани контекст је неприродан, али му треба обезбедити место у тестирању. У прилог овој тврдњи иде и чињеница да на међународним испитима попут Cambridge ESOL и IELTS (који имају усмени део у виду интервјуа) се инсистира на контексту где кандидати разговарају у пару

са испитивачем наизменично симулирајући природан разговор. Они морају да слушају саговорника и да својим упадима и коментарима покажу познавање језика и разумевање ситуације. С друге стране, превише контекстуализовани задатак може да наведе ученика на право решење иако није разумео језички проблем, али да то никако не значи да задатке треба давати ван контекста, нпр. тестирати речи ван реченице. Када се тестира граматика, такође треба повећати степен контекстуализације употребом „само таквих задатака који не садрже дистракторе који се нигде не би могли употребити као такви“ (Димитријевић 139). Поред овога, треба и поставити добро припремљену слику која ће допунити језички контекст. Димитријевић наводи клоз тест као пример задатка за евалуацију у ком се ученик користи контекстом око изостављених речи и тако закључује које речи недостају (101).

Иако се доста инсистира на контекстуализацији задатака за евалуацију како би ученици били изложени природним условима реализације језика, веома је тешко утврдити степен корелације резултата добијених на тесту и језичког понашања у стварној говорној ситуацији (Димитријевић 58). Тестовима се не може утврдити степен трансфера способности и знања које студент покаже, али је сигурно да ученик који слабо ради тестове, неће се снаћи много боље у реалним условима. Разлика која постоји између резултата постигнутих у формалној евалуацији и реалној ситуацији се пре свега односи на усмено тестирање, а не у толикој мери на проверу знања читања и писања где се резултати битно не разликују.

Један од покушаја објективног тестирања свих језичких вештина који би могли да задовоље критеријум задатка у контексту су комуникативни тестови. За разлику од стандардизованих објективних тестова и интегрисаних тестова (нпр. клоз, диктати), комуникативни тестови се задржавају више на садржају, а мање на језичкој форми, тј. заснивају се на принципима комуникативног приступа подучавања језика (Bachman 671). У њима се тражи да кандидати који раде тестове попуне празнине информацијом на основу великог броја инпут извора. На пример, кандидати треба да ураде писани задатак на основу кратког снимљеног разговора и на основу прочитаног пасуса на исту тему. Друга карактеристика је у томе што задатак из једног вежбања зависи од задатка из неког претходно урађеног вежбања, укључујући и кандидатове одговоре у тим вежбањима. Поред овога, за разлику од тестова друге врста којима се оцењује граматика, вокабулар и изговор, комуникативни тестови мере већи дијапазон језичких способности – укључујући принцип сагледавања целине, функција и социолингвистичке пригодности (Bachman 678). Они би требало да се заснивају на следећим критеријумима употребе језика:

1. аутентичност језика (коришћењем аутентичног језика ученици се оспособљавају да примењују страни језик у непознатим контекстима попут изворних говорника),



2. интеракција,
3. непредвидивост информације која следи,
4. контекст (и физички и језички),
5. сврха тестирања (мора да се јасно наведе ученицима шта се од њих тражи) и
6. да се процени шта ученик заправо постиже употребљавајући језик. (Раос Ђурчин 1987: 251)

Ранка Ђурчин наводи следећи пример комуникативног теста: ученици треба да саслушају одређену емисију и хватају белешке на основу којих ће касније самостално испричати о чему је било речи, одговорати на наставникова питања, а затим направити синтезу свега поменутог у писменом облику. На овај начин се интегришу све језичке вештине са интелектуалним способностима ученика што одговара стварним језичким ситуацијама.

Меријен Целце-Мурција (Celce-Murcia), професорка примењене лингвистике са Калифорнијског универзитета и са дугогодишњим интересовањем за граматику енглеског језика, је након детаљне анализе уџбеника за учење енглеског језика утврдила да се и даље у уџбеницима налазе реченице ван контекста у којима се тражи од ученика да ураде неку врсту механичке вежбе: попунити празнине, изабрати од понуђених одговора, преbacити реченицу у упитни/одрични облик, саставити реченицу од измешаних речи, убацити реч на одговарајуће место у реченици, одговорити на питање пуном реченицом, итд. Она сматра да оваквим вежбањима недостаје аутентичност, да не уче ученике успостављању комуникације и да им не пружају довољан контекст да дају тачне одговоре. Ученик може смислено да уради једино она вежбања која су ситуационо богата, са пуним значењем и у контексту. Веома често су изоловане реченице двосмислене по питању функције и ситуације и зато ће имати различите интерпретације. Стога ауторка предлаже интересантна решења како би се задаци и за вежбу и за оцењивање били више од користи ученицима. Уколико је потребно дриловати неку граматичку структуру, онда је најбоље поставити смислене, контекстуализоване и умерено аутентичне задатке, нпр. у виду кратких дијалога вежбати одрични облик тако што се исправљају нетачне реченице, додати реченице које би појасниле ситуацију или исправљати граматичке грешке у тексту (Celce-Murcia 2007). Граматика у контексту се најбоље може обрадити кроз кратке песме попут *The Night will Never Stay* песникиње Eleanor Farjeon како би се контекстуализовала употреба *will*+глагол (Celce-Murcia 66). Ауторка закључује да је „предавање граматике ефективније када се постави у смислени контекст проткан аутентичним (или полуаутентичним) дискурсом и када су ученици мотивисани да постигну циљ или ураде интересантан задатак“ (Celce-Murcia 2007, превод Д.Љ.)

Усвојеност вокабулара и граматичких структура је могуће проверавати диктатима, али не традиционалним приступом где се диктира параграф и очекује од ученика да забележе оно што су чули, већ модификованим приступом где се ученицима презентује контекст са елементима које треба да забележе. Постоје разне врсте диктата који се могу применити као задаци за евалуацију а изискују разумевање ситуације и контекста: диктат у пару (ученици у пару читају један другом текст у коме недостају различити делови реченице или постављају питања за делове које немају), диктоглос (наставник чита једном краћи текст који ученици треба у што већој мери да запамте и забележе речи, реченице или нацртају оно шта су разумели), диктат у сликама (ученици илуструју реченице које чују и које обично чине причу, а затим репродукују причу на основу слика), диктирање боја (ученици боје предмете одређеном бојом коју наставник спомене у контексту читајући причу), итд. Диктати попут ових ангажују ученика све време, подстичу машту, креативност, развијају позитиван однос према страном језику као и навике слушања са разумевањем. Ученици имају прилику да слушају и да доносе закључке на основу контекста, могу слободно да употребљавају страни језик, усредсређују се на значење или посебно одабраним текстовима на граматичку структуру, а све то у безбрижном окружењу пуном подршке (Љубојевић 2010).

Савремена настава се све више ослања на контекст у подучавању и тестирању и најбољи резултати усвајања вокабулара и језичких конструкција су управо у срединама где се презентују у контексту. Методе тестирања попут превођења речи/ изолованих реченица са једног језика на други не воде усвајању језика за комуникацију већ је потребно задатке за евалуацију саставити или одабрати тако да имају за сврху приближавање реалних ситуација, а контекстуализовани задаци то свакако раде.

### Завршна разматрања

У последње три деценије се нагло променила политика тестирања и доста се напредовало на пољу састављања тестова. Дошло је до развоја теоријске подлоге према којој се сматра да је језичка способност вишекомпонентна и која признаје утицај методе тестирања и особине кандидата на перформансу на тесту. Појмови „аутентичност“ и „контекст“ су последњих тридесет година добили на значају у настави страних језика и постали интегрални део многих наставних метода и приступа: *Communicative Language Teaching, Whole Language, Contextual Language Learning and Teaching, Task-based Approach*, итд. који представљају реакцију на дотадашњу праксу да се језички елементи обрађују изоловано. Ова два појма се углавном посматрају заједно јер аутентичност не може да иде без контекста. С друге стране, иако



језик може да се обрађује без аутентичних материјала, без контекста је то веома тешко.

У овом раду су приказани појмови „аутентичност“ и „контекст“ у задацима за евалуацију ученика и кроз теоријске поставке и кроз практичне примере. Аутентичне материјале је могуће преузети из разних медија, али их је могуће и симулирати. Пошто су аутентични материјали временски неекономични да би се постигла задовољавајућа фреквенција вокабулара и структура, могуће је осмислити задатке за евалуацију који би доста подсећали на аутентичне ситуације. Помоћ у изради таквих задатака је примена Оквира аутора Бахмана и Палмера уз чију помоћ је могуће анализирати аутентичност и корисност задатка. Примена аутентичних материјала на часу је директно повезана са задацима за евалуацију, јер пружа наставнику могућност да исте такве материјале одреди за оцењивање. Такви задаци не само да имају педагошку функцију да пруже повратну информацију о напредовању ученика кроз оцену, већ и служе за даље учење пошто ученика стављају у потенцијално могућу језичку ситуацију. Досадашња искуства показују да умерена употреба аутентичних задатака преузетих од изворних говорника води бољем усвајању језика, али још увек нису вршена озбиљна истраживања која би утврдила у којој мери аутентични задаци могу да унапреде знање ученика и на ком узрасту треба почети са аутентичним материјалима. Када су у питању задаци у контексту, они несумњиво предњаче у односу на изоловане језичке елементе које треба оценити.

Иако су у овом раду представљене неке од теорија које подржавају потпуну аутентичност или контекстуализацију задатака, наше мишљење је да треба бити умерен и изабрати контекстуализоване задатке који су мало преузети из аутентичних материјала, а мало наменски осмишљени да подражавају аутентичну језичку ситуацију. Ситуација у учионицама у Србији је потпуно друкчија: и даље се на писменим задацима задају (унапред саопштене) теме, реченице са попуњавањем празнина (и глаголом у заградди), трансформације, вишеструки избор, повезивање. Јасно је да оваква врста тестирања не пружа добре податке о знању и напредовању ученика; састављање и имплементација аутентичних и контекстуализованих задатака најалост захтева много труда. Једно од решења које се намеће је употреба готових материјала којих је све више на нашем тржишту у виду наменских часописа за учење језика (нпр. *Mary Glasgow Magazines*) или чланака изворних говорника са Интернета. Првенствено је потребно објаснити наставницима потребу за увођење оваквих задатака, а затим их едуковати на радионицама како да саставе квалитетан тест кроз портфолио, драмске изведбе, интервјуе, симулације разних животних ситуација и употребу језика која је значајна за самог ученика. Верујемо да ће сваки одговоран наставних ово радо прихватити.

## Литература

- Бабић, Жељка. „Анализа грешака у писменим радовима.“ *Philologia* 3 (2005): 55-61.
- Bachman, Lyle. “What Does Language Testing Have to Offer?” *TESOL Quarterly* 25/4 (1991): 671-705.
- Bruner, Džerom. *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka, 2000.
- Celce-Murcia, Marianne. „Towards More Context and Discourse in Grammar Instruction.“ *TESL-EJ* 11/2 (2007). Web. 27 March 2010. <<http://cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej42/a3.pdf>>.
- Celce-Murcia, Marianne, Elite Olshain. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*. Cambridge: CUP, 2000.
- Richards, Jack C, Richard Schmidt. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Malaysia: Pearson Education, 2002.
- Димитријевић, Наум. *Тестирање у настави страних језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1999.
- Ђукић, Мара. „Конструктивистичка евалуација наставе: Дидактичке импликације.“ *Зборник одсека за педагогију* 21/22 (2008): 107-17.
- Ђукић, Мара, и Светлана Шпановић. „Е-портфолио као средство евалуације у основношколској настави.“ *Иновације у настави* XXII/3 (2009): 88-98.
- Изли, Ширли-Дејл, и Кеј Мичел. *Оцењивање на основу портфолија*. Београд: Креативни центар, 2004.
- Katona, Lucy, and Zoltán Dörnyei. „The C-Test: A Teacher-Friendly Way to Test Language Proficiency“. *Teacher Development: Making the Right Moves*. Ed. Thomas Kral. Washington: The Office of English Language Programs of the United States Department of State, 2004. 270-73.
- Larsen-Freeman, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford UP, 2000.
- Љубојевић, Данијела. „Примена диктата у настави енглеског језика на раном узрасту.“ *Иновације у настави* XXIII/2 (2010): 72-79.
- McBeath, Neil. „C-Tests – Some Words of Caution.“ *Teacher Development: Making the Right Moves*. Ed. Thomas Kral. Washington: The Office of English Language Programs of the United States Department of State, 2004. 274-278.
- McKay, Penny. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge UP, 2006.
- Mueller, Jonathan. *The Authentic Assessment Toolbox*. Преузето 20.03.2010. са <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/index.htm>
- O'Malley, Michael, Lorraine Valdez-Pierce. *Authentic Assessment for English Language Learners*. New York: Addison-Wesley, 1996.
- Раос Ђурчин, Ранка. „Комуникативни тестови у настави страних језика.“ *Теорија наставе језика (Зборник радова)*. Београд: друштво за примењену лингвистику, 1987. 249-253.



- Richards, Jack C. и Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 2001.
- Swan, Michael. „A Critical Look at the Communicative Approach (2)“. *ELT Journal* 33/2 (1985). Преузето 28.03.2010. са  
<http://seas3.elte.hu/coursematerial/HalapiMagdolna/Swan2.pdf>
- Вујовић, Ана. „Евалуација и самоевалуација у настави страног језика“. *Иновације у настави* XXII/3 (2009): 99-106.

#### **AUTHENTICITY AND CONTEXT IN STUDENTS ASSESSMENT TASKS**

Preparing assessment tasks is a very demanding job; it requires that many aspects be considered in order to make objective, valid and reliable evaluations. The aim of this paper is to draw the attention of test makers to the importance of two of these aspects: authenticity and context of tasks so that tasks can better resemble real-life language situations. Authenticity includes both using authentic materials of native speakers and creating real-life language situations. This paper shows the intertwined nature of these aspects in developing authentic assessment. A contextualized task is a task characterized by a particular situation and the verbal, paralinguistic and non-verbal signs that help speakers understand the full meaning of a speaker's utterances. If assessment tasks are carefully chosen while paying attention to authenticity and context, then the marks which students receive will be more valid and reliable, a requirement for qualitative assessment.

**Key words:** Authenticity, context, evaluation, constructivism, authentic assessment.