

Милан Д. Милановић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

Ана Д. Милановић
Универзитет у Београду
Филолошки факултет

ЕТИЧКИ ПРОБЛЕМИ У ТЕСТИРАЊУ ЈЕЗИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА

Узимајући у обзир чињеницу да се језички тестови састављају и примењују у друштвеним заједницама са најразличитијим циљевима и наменама, као и чињеницу да се на основу резултата тестирања доносе озбиљне одлуке по будућност кандидата који их полажу, у овом раду се, са етичког становишта, преиспитује примена језичких тестова у односу на њихову планирану намену. У првом делу рада указује се на централну улогу коју има прецизно дефинисање конструкта чиме се отклања или умањује утицај екстерних варијабли и пристрасности који контаминирају резултате тестирања и угрожавају валидност одлука које се доносе на основу тако постигнутих резултата. Потом се разматрају стандардизовани језички тестови који у неправедан положај стављају економски угрожене групе кандидата, чиме се умањују њихове могућности за образовну и професионалну мобилност. На крају се посматра појава која је етички најмање оправдана, а односи се на подвргавање емиграната језичким тестовима зарад остварења експлицитних или имплицитних политичких и идеолошких циљева. Сви посматрани етички проблеми нису нерешиви, па је циљ рада да састављачима тестова али и корисницима резултата укаже на њихово постојање како би се у будућности предупредили или како би се њихови негативни утицаји ублажили.

Кључне речи: етички проблеми у тестирању језичког знања, дефинисање конструкта, пристрасност у тесту, стандардизовани језички тестови, тестирање усељеника

1 Увод

Тестирање знања страног језика је пракса која се одвија у оквиру друштвене заједнице и служи остварењу различитих друштвених, али и политичких циљева, па је разумљиво то што се јавља забринутост да тестови могу да се лоше употребљавају, али и злоупотребљавају. Због тога је неопходно прецизно дефинисати намену којој треба да служе резултати тестова страног језика, јер ће њихова намена утицати на начин

1 milan.milanovic@kg.ac.rs

на који се тестови састављају и примењују. Бакман и Пурпура сматрају да тестови језичког знања имају следеће намене: они служе селекцији кандидата, смештању кандидата у одговарајуће групе на основу нивоа језичких компетенција на страном језику, проверавању постигнућа у школским и студијским програмима, сертификацији, али и евалуацији институције или програма у оквиру којих се учи страни језик (Бакман и Пурпура 2008). Осим тога, вреди напоменути да се језички тестови често примењују у проверама језичког знања којима се подвргавају подносиоци захтева за стицање држављанства земље у коју се усељавају, што може бити проблематично уколико се тестирање врши помоћу језичких тестова који нису направљени за ту намену.

Језички тестови су део друштвено-политичке заједнице у којој се спроводе, па често одсликавају образовну, политичку, али и друштвену реалност, тако да се о њима не може говорити као о искључиво психометријским инструментима за „мерење” компетенције на страном/другом језику. Фалчер сматра да друштвена филозофија на којој се темељи заједница у којој се тестови састављају и примењују има значајну улогу у одређивању природе тестирања и примене резултата језичких тестова. Он сматра да улога коју (језички) тестови имају зависи од тога да ли друштво формулише своју политичку филозофију примењујући колективистички или индивидуалистички приступ. Ако је у питању колективистички приступ, појединац и његов идентитет, вредности и целокупан живот имају смисла уколико доприносе остваривању колективних циљева. Колективистичке тежње се јављају нарочито када постоји разлог да се страхује за безбедност и опстанак државе, било у економском или територијалном смислу. Услед тога, тестови се јављају као средство обезбеђивања квалитета и ефикасности у образовању, чиме се директно утиче на повећање капацитета нације да опстане у кризним временима. Због тога се, у овако оријентисаним друштвима, тестовима жели постићи стандардизација, изједначавање и подизање капацитета зарад очувања друштва као целине. Насупрот колективистичком приступу стоји индивидуалистички у чијем је фокусу развој и прогрес појединца. У оваквим друштвима државна, централизована контрола је штетна, јер контрола и стандардизација (нарочито у образовним плановима и програмима) онемогућавају експериментисање и мотивацију да се тежи напретку. Тестови у индивидуалистичким системима користе се како би помогли појединцима да на најбољи начин искористе своје потенцијале, да развију вештине и способности које ће њима лично бити неопходне за функционисање у демократском систему, и да омогуће појединцима да дођу до запослења кроз обављање процене да ли поседују вештине чији би недостатак могао да угрози друге чланове заједнице (Фалчер 2009).

Без обзира на оријентацију друштва у смислу политичке филозофије која га покреће, језички тестови који се у датој заједници примењују могу да имају веома важну улогу у отварању или затварању врата појединцима, па и читавим групама људи. Због тога је неопходно

размотрити етичке проблеме са којима се друштва суочавају када примењују језичке тестове, пошто је језички тест као „мерни инструмент” којим се одређује да ли појединац поседује, и у којој мери поседује или не поседује жељене језичке компетенције, подложен непрецизности, манипулацији, па и злоупотреби. У наставку овог рада бавићемо се најразличитијим етичким проблемима и питањима који настају приликом састављања и примене језичких тестова. Пре свега бавићемо се питањем формулисања језичких конструката и проблемима који настају када се у тесту нађу варијабле за које није предвиђено да буду предмет мерења, чиме се контаминирају резултати тестирања, а тиме и одлуке које се доносе на основу тако постигнутих резултата. Да се штета кандидатима наноси не само употребом непрецизног мерног инструмента, тј. теста, већ и неједнаким третманом кандидата показаће се у продужетку рада, где се бавимо стандардизованим језичким тестовима и проблемом неједнаког приступа образовању услед, најчешће, економских фактора који се повезују са ценом стандардизованих језичких тестова. На крају, у раду се још једном осврћемо на етички проблем где примену језичких тестова и употребу резултата остварених на њима диктирају политика и идеологија друштва, што је од нарочитог значаја приликом тестирања емиграната, где језички тестови вековима (чешће намерно него ненамерно) играју улогу „пограничне контроле”.

2 Проблем угрожавања валидности конструкта и кријивости у језичком шесу

Бакман и Пурпура сматрају да стручњаци који учествују у састављању језичких тестова најчешће имају позитивну намеру да путем тестирања испуне одређене, по друштво и појединце, корисне сврхе. Међутим, у пракси се бележе и ситуације у којима тестови језика служе сврси која им није била намењена, као и ситуације у којима тестови као мерни инструменти нису довољно прецизни, те испољавају грешке у мерењу доводећи до нетачних резултата. Пошто се на основу резултата тестирања доносе одређене одлуке, у зависности од ваљаности тестова те одлуке могу бити како оправдане, тако и неоправдане, производећи жељене или нежељене последице (Месик 1989, у Бакман и Пурпура 2008). У овом делу рада неће се посматрати жељене последице, већ оне које испитанике могу довести у неравноправан положај, негативно се одражавајући на њихову образовну и пословну будућност. Како се питање намерне негативне употребе језика разматра у поглављу о употреби језичких тестова зарад политичких и идеолошких циљева, у овом делу рада разматраће се нежељене последице тестирања које су резултат непрецизног мерења.

У највећем броју случајева, следећи проблеми се јављају као узроци непрецизности мерног инструмента у тестовима језичког знања: непрецизно одређен конструкт, било да је у питању конструкт који је

непримерен домену употребе циљног језика, или да је у питању конструктор који садржи безначајне или не садржи потребне варијабле (први проблем је означен као проблем присуства екстерне варијансе (енг. *construct-irrelevant variance*), односно присуства варијабле које поред планиране компетенције мере и нешто изван дефинисаног конструкта чиме се контаминирају резултати, а други је означен као непотпуна заступљеност конструкта (енг. *construct-underrepresentation*), где ајтеми² и њихова садржина не „покривају” посматрани конструктор у довољној мери да би могли да произведу валидне резултате); и проблем пристрасности у тесту језика, који се јавља као последица грешака у мерењу (енг. *test bias*).

2.1 Прецизно одређивање конструкција у шесту језичког знања

Аутори који се баве питањима израде, примене и валидације комуникативних језичких тестова слажу се да је питање дефинисања конструкта централно и најважније питање тестирања језичког знања (више о фазама у изради језичких тестова, дефинисању и операционализацији конструкта, као и о валидацији језичких тестова може се наћи код следећих аутора: Бакман 1990; Алдерсон и др. 1995; Бакман и Палмер 1996; Алдерсон 2000; Бак 2001; Даглас 2000; Вигл 2002; Луома 2004; Пурпура 2004; Вир 2005). Због тога Бакман сматра да је неопходно да свако мерење језичких компетенција започне идентификовањем контекста у коме ће се користити један тест страног језика, идентификовањем природе језичких компетенција које су предмет мерења, и испитивањем саме природе мерења (Бакман 1990). Осим тога, сматра се да је неопходно идентификовати и кандидате који треба да полажу тест како би се идентификовало њихово знање и искуство у учењу језика који је предмет тестирања (Џоунс и Савил 2008).

Основна претпоставка тестирања језичког знања је да језичка компетенција, као латентна особина, може да се мери тиме што ће се путем задатака „извести на површину”, односно учинити манифестном. Од успеха овог поступка зависи валидност закључака који се доносе о кандидатовом поседовању, делимичном поседовању, или непоседовању посматране особине. Из овога проистиче закључак да је сама процедура „извлачења на површину” од кључног значаја, јер неуспех у том подухвату може довести до погрешних закључака, а тиме и до некомпетентних (а у случају тестова од великог значаја за образовну и професионалну будућност кандидата и до погубних) одлука. Процес манифестације латентне особине одвија се помоћу језичких задатака на тесту, односно помоћу ајтема који чине саставне делове задатака. Они морају бити одабрани тако да кандидат, реагујући на ајтем, буде у стању да покаже присуство или одсуство посматране компетенције. Задаци на тесту се одређују у складу са дефиницијом конструкта, а читава администрација теста, укључујући

2 Ајтем је, у области језичког тестирања, основна јединица за мерење језичких компетенција, тако да се задаци на тесту састоје од једног или више ајтема.

и задатке, може да утиче на крајњи резултат испитаника. Пошто су задаци и материјали које испитаници обрађују део процедуре за оптимизацију конструкта, непрецизна дефиниција конструкта може да доведе до појаве проблема који су означени као екстерна варијанса и непотпуна заступљеност конструкта. У случају екстерне варијансе, начин на који се спроводи тестирање (односно метод тестирања), задаци, и материјали које испитаници обрађују, могу сваки понаособ да садрже елементе који нису предвиђени дефиницијом конструкта. Другим речима, тест може да мери особину или компетенцију која није требало да буде предмет мерења. Ову појаву можемо да илуструјемо на примеру рачунарски заснованог теста у коме се проверава разумевање прочитаног текста на страном језику, где сасвим непланирано тест разумевања прочитаног текста може да мери кандидатову способност употребе глосара у електронском тесту (овакав глосар, као помоћ кандидатима, може се наћи у стандардизованим рачунарски заснованим тестовима енглеског језика, као што је TOEFL iBT). Другим речима ово је питање поседовања стратешке компетенције, а не нужно и једино питање разумевања текста који су испитаници прочитали на монитору. Осим тога, на примеру истог теста, употреба периферних уређаја, и употреба самог рачунара и интерфејса могу да тестирају испитаникову способност сналажења на рачунару, односно рачунарску писменост, а не само посматране језичке компетенције. Уколико употреба електронских глосара, сналажење на рачунару и употреба других технолошких средстава нису саставни део дефиниције посматраног конструкта, а утичу на перформансу испитаника, онда долази до појаве контаминације скоро због присуства екстерне варијансе (следећи аутори разматрају проблеме који се јављају у рачунарски заснованим тестовима језичког знања: Шапел 2001; Фалчер 2003; Шапел и Даглас, 2006; Милановић 2010). Други проблем се повезује са ајтемима у задатку који не дају довољно јасну слику о поседовању посматране компетенције јер их нема довољно, или нису довољно разноврсни да би у одговарајућој мери „покрили” конструкт. Као пример можемо поново узети тест разумевања прочитаног текста. Уколико, на пример, конструкт дефинишемо као „способност кандидата да разуме прочитани текст у довољној мери да би могао да га парафразира, резимира главне идеје и аргументе који иду у прилог тези”, задаци и ајтеми којима се овакав конструкт оптимизује морају бити пажљиво одабрани, тако да се односе на сваки део дефиниције конструкта. Другим речима, ако се одаберу задаци у којима се од кандидата тражи да направи резиме, и/или да одабере понуђена решења резимеа (у тестовима где су ајтеми одабрани тако да се од кандидата не захтева продукција, већ само селекција), док се занемарују продукција резимеа и парафразирање, резултати неће у довољној мери говорити о способности кандидата да продукује резиме и парафразира текст. И у једном и у другом случају, резултат тестирања неће пружати жељену слику о језичким компетенцијама кандидата, а процедура којом се изводи тестирање, укључујући задатке

и ајтеме који су део те процедуре и операционализације конструкта, негативно ће утицати на резултат тестирања, доводећи до онога што се назива „ефектом методе тестирања” (енг. *test method effect*), чиме се добијају контаминирани скор, невалидни резултати, и погрешне одлуке донете након интерпретације резултата тестирања.

2.2 Пристрасности у шестовима језичког знања

Узроци који утичу на лоше дефинисање и мерење конструкта могу се приписати неискуству састављача тестова, превиду, а ређе су плод тенденциозне и малициозне (зло)употребе језичких тестова. Намерне или не, грешке у тесту као мерном инструменту могу да утичу на перформансу појединаца, али и група које се могу идентификовати на основу неких заједничких обележја (нпр. пол, етничко порекло, узраст, итд.). Групне разлике у перформанси на језичком тесту су одувек привлачиле пажњу, нарочито ако се појединачни припадници групе која је показала лошији успех на тесту заједнички могу идентификовати као чланови неке мањинске групе. Као тумачење оваквог скорa наводе се, најчешће, две могућности: „(а) чланови посматране групе заиста имају нижи степен језичке способности, услед биолошких (!), социолошких, културолошких, и историјских разлика, па због тога нису дорасли задацима на језичком тесту, и (б) у тесту се налазе збуњујуће варијабле, које прикривају или искривљују посматрану језичку способност, тиме што утичу на вештачко повећање или умањење скорa припадника једне или друге групе испитаника” (Елдер 1998: 2). Елдер сматра да питање пристрасности у језичком тестирању треба посматрати у вези са другим тумачењем. Психометричари иду дотле да питање пристрасности посматрају као објективну, емпиријску и квантитативно проверљиву датост, која је независна од субјективних ставова и етичких питања која се повезују са фер односом према испитаницима на тесту. Они сматрају да је питање пристрасности етички необојено, и да се односи на контаминацију скорa на тесту путем уношења варијабли које нису у склопу конструкта који би требало да је предмет посматрања и мерења, а не на употребу резултата теста у складу са неком сврхом политичке природе. Бакман се слаже да је ово питање комплексно и да су потенцијални узрочници разнолике природе. Они могу да се јаве у виду погрешног тумачења резултата, у виду сексистичке или расистичке садржине на тесту, намерно лоше одабраног садржаја теста у односу на оно што одређена група испитаника може да зна, неодговарајуће процедуре у тестирању, лоше дефинисаног критеријума, неповољне атмосфере и услова у којима се одвија тестирање, итд. (Бакман 1990).

Горе поменуће варијабле свој извор налазе у методи путем које се изводи тестирање (погледати изнад одељак о дефинисању конструкта), или пак у предзнању које кандидати имају. Да би се проблем пристрасности уклонио или умањено неопходно је открити његове могуће изворе. Откривање тих извора односи се на успостављање дистинкције

између стварних разлика које постоје у односу на посматрану особину, и разлика које се јављају услед грешака у мерењу и саопштавању (и тумачењу) резултата на тесту. Ова последња група разлика, посматра се као проблем фактора који постоје у самом тесту, а који контаминирају резултате, пре него као проблем који постоји изван самог теста (идеолошки или политички ставови према кандидатима који полажу тест). Из ове перспективе, фер однос према испитаницима који се сврставају у различите мањинске групе (на основу пола, расе, или матерњег језика, итд.), односи се на елиминацију или умањење систематских грешака у тесту. Елдер и Бакман у својим радовима налазе да су следећи, потенцијални, извори систематских грешака, а тиме и пристрасности у језичким тестовима: проблем познавања контекста (енг. *background knowledge*), утицај претходног образовања (енг. *instructional background*), познавање форме теста (енг. *test wiseness*), метод тестирања (енг. *test method*), понашање оцењивача (енг. *rater behaviour*), понашање испитивача (енг. *interlocutor behaviour*), разлике између матерњег и страног/другог језика (енг. *language distance*) (Бакман 1990; Елдер 1998). И Бакман и Елдер се слажу у ставу да би прецизна дефиниција конструкта требало да помогне идентификовању свих потенцијално штетних фактора који могу да утичу на резултате теста, што би уједно помогло и смањивању разлика у перформанси између већинске групе и мањинских група.

3 *Стандардизовани тестови и проблем неједнаког третмана кандидата*

У овом поглављу разматра се питање једнаког односа према кандидатима који полажу стандардизоване језичке тестове, иако се скреће пажња да су неједнаком третману подложни и кандидати који полажу друге врсте језичких тестова, при чему се превасходно мисли на језичке тестове у настави језика. У првом случају, када су кандидати изложени стандардизованим језичким тестовима, проблеми који се јављају у вези са фер односом према кандидатима најчешће су економске природе, док је у другом случају могуће идентификовати читав низ фактора који утичу на лош однос према кандидатима, а тиме и на њихову перформансу на тесту језичког знања. Пошто нас у овом раду занимају проблеми који се јављају са одређеним групама људи, било да се оне идентификују као етничке или националне мањине, као припадници различитих нација којима је заједничко то што се усељавају у одређену државу и аплицирају за статус држављана те државе, или као припадници економски угрожених друштвених сталежа, проблему неједнаког третмана кандидата приликом полагања тестова у настави посветиће се мање пажње. Основно правило тестирања језичког, али и било ког другог знања у образовном систему односи се на количину и врсту градива које ученици и студенти треба да савладају пре него што се савладано градиво провери приликом формалне или неформалне провере знања. Међутим, није

реткост наћи тестове језичког знања у којима се проверава градиво које кандидати нису имали прилике да науче, или се то градиво проверава помоћу језичких задатака и ајтема које кандидати нису имали прилике да виде до самог тестирања. Осим тога, треба истаћи да постоје фактори који могу негативно да утичу на перформансу, као што су, на пример, следећи: физички услови и окружење у коме се врши тестирање; дежурачи, испитивачи и оцењивачи и њихов став према кандидатима; спретност у употреби техничких средстава у случајевима када се тестирање врши, на пример, помоћу рачунара; упознатост кандидата са задацима и ајтемима на тесту, итд. Бакман и Палмер предлажу састављачима и администраторима тестова да приликом израде и примене теста користе различите врсте листа за проверу, помоћу којих проверавају да ли су испуњени сви услови за извођење тестирања, као и да врше анализу карактеристика задатака на тесту чиме се могу избећи неповољни утицаји на перформансу испитаника (Бакман 1990, Бакман и Палмер 1996). Овакве неповољности у смислу услова за полагање испита могу погодити било ког кандидата, без обзира на то да ли се он или она могу идентификовати као чланови неке мањинске, угрожене групе.

Стандардизовани тестови, упркос многим предностима, могу негативно да утичу на поједине кандидате, или читаве групе кандидата, нарочито ако се ти кандидати могу препознати као чланови социјално угрожених група. У овом раду ћемо разматрати две врсте стандардизованих језичких тестова: национални стандардизовани тестови (улазни, односно тестови који се полажу у виду пријемног испита, и излазни испити којима се означава крај етапе у школовању), и међународно признати стандардизовани језички тестови. Темплар (међународно признате) стандардизоване језичке тестове назива „образовном робом широке потрошње”, која је многим потрошачима недоступна или тешко приступачна, па се у том смислу може говорити о неједнаком третману и некоректном односу према њима (Темплар 2004). У првом случају, треба напоменути да је неопходно урадити опсежну валидацију улазних тестова, односно тестова који се полажу у склопу пријемних испита, најчешће у институцијама високог образовања, уколико те институције не признају резултате постигнуте приликом полагања међународно признатих тестова језика. Када су у питању излазни тестови, ту је поред питања валидности, неопходно размотрити и питање вошбека³, односно утицаја који овакви тестови имају на наставу језика (најчешће у средњошколским институцијама). Како Бакман и Пурпура наводе, језички тестови могу да служе како проверавању постигнућа у школским и студијским програмима, тако и евалуацији институције или програма у оквиру којих се учи страни језик (Бакман и Пурпура 2008). Уколико се институција и програм оцењују на основу постигнућа кандидата на неком од језичких тестова који се спроводе на националном нивоу, постоји опасност да

3 Термин вошбек (енг. *washback*) односи се на утицај тестова на појединца, наставу, и/или друштво.

ће се настава језика у датој институцији претворити у припремни течај за полагање теста, уместо да служи сврси учења и савладавања страног, односно другог језика. Оваква врста стандардизованих језичких тестова је предмет критике у мултинационалним, и вишејезичним заједницама, као што је случај са Сједињеним Америчким Државама, где стандардизовани језички тестови подразумевају тестирање знања већинског, националног, односно званичног (енглеског) језика, чиме се занемарује и маргинализује значај мањинских језика, који свакако нису предмет тестирања на националном нивоу, па се тиме и умањује значај који они имају у средњошколској настави језика. Шоами сматра да су тестови постали основно оруђе за спровођење реформи у образовању, па наводи да је закон под називом *No Child Left Behind Act* пример како се у спречи са законодавством (негативно) утиче на образовне и језичке политике у САД (Шоами 2007). Школе и њихови програми су под будним оком законодаваца, па се тестирањем проверава постигнуће и успешност програма и самих институција. Тестирање производи такав учинак да ове школе велики нагласак стављају на оно што ће бити предмет тестирања и евалуације на националном и локалном нивоу, чиме се фаворизује енглески на уштрб свих других мањинских језика. Ауторка поставља питање правичности и праведности провера знања на националном нивоу, а нарочито са становишта језичких политика у САД, где се на прикривен начин фаворизује учење и продукција на само једном језику - енглеском.

Међународно признати тестови страног језика су пример изузетно скупе „образовне робе широке потрошње”. Да би остварио међународно признате резултате на једном оваквом тесту, кандидат мора да издвоји суму од око 150 америчких долара да би му тестовна организација која преко својих испостава у свету организује полагање теста дозволила да изађе на полагање. У цену су, најчешће, урачунати полагање испита и слање резултата на адресу кандидата и на адресу (до) три одабране институције, а оно што није укључено, а потребно је за упознавање са ајтемима на тесту, јесу материјали за припрему кандидата. Као и свака роба широке потрошње, и резултати остварени на међународно признатим језичким тестовима имају рок трајања, који не премашује две године. Због економских импликација оваквог тестирања језичког знања, изводи се закључак да ће приступ оваквим тестовима зависити од материјалних околности потенцијалних кандидата, као да је у питању било каква друга врста робе или услуга. Поједини аутори сматрају да су стандардизовани језички тестови направљени за припаднике више и средње класе, док занемарују и стављају у подређен положај припаднике нижих друштвених класа (Кол 1994, Конор-Линтон 1995 у Хаферник и др. 2002). Као један од аргумената узима се организовање припремних курсева, у којима се кандидати припремају за полагање једног стандардизованог теста тако што се упознају са форматом питања и одговора, информису и увежбавају да користе различите стратегије за решавање задатака, и вежбају полагање теста на сличним ајтемима, или већ коришћеним

тестовима. Овакви припремни течајеви прилично коштају, као и само полагање стандардизованог теста. Поставља се питање да ли припадници сиромашнијих слојева могу да их приуште. Друго, подједнако важно питање је да ли они који похађају ове курсеве стичу и развијају језичке вештине, или једноставно стичу стратешку компетенцију потребну за решавање задатака на тесту. Уколико је ово последње случај, онда припремни курсеви нису некоректни само према онима који не могу да их приуште, већ и према онима који се захваљујући стеченој стратегији за полагање теста нађу на месту где нису спремни да користе језик у довољној мери, захваљујући лажној слици сопствене језичке компетенције.

4 Језички шест у служби полишке и идеологије: шестирање емиграната

Тестирање знања страног језика често се (зло)употребљава зарад остварења одређених политичких, али и економских циљева, који могу, али не морају бити експлицитно изложени. У овом поглављу разматраће се неколико проблема којима је заједничко то што настају посредством језичких тестова. Први од њих је проблем лингвистичке идентификације са говорницима већинског, националног, и званичног језика, где језички тестови имају улогу „пограничне контроле” и затварају врата свима који нису у могућности да се, на основу језика, идентификују као говорници већинског језика. У блиској вези са овим проблемом јавља се и проблем расистичких и националистичких државних политика које путем језичких тестова „непожељним расама и народима” отежавају, или пак онемогућавају стицање држављанства на територији на којој се спроводе. Ова прва два проблема могу се означити као проблеми политичке природе, јер је њихово настајање у блиској вези са унутрашњом политиком коју држава спроводи. У случају када тестирање има економску основу, језички тестови се користе за стицање зараде, која може, али и не мора бити занемарљива, нарочито ако се има у виду да се од страних држављана и усељеника очекује да полажу међународно признате, стандардизоване тестове који су високо комерцијализовани као „образовна роба широке потрошње” (Темплар 2004). Таква је природа наредна два проблема, који су блиско повезани са унутрашњом политиком држава у којима се јављају, али имају и изражен економски карактер јер се тичу стицања материјалних добара на рачун емиграната, или употребе емиграната као средства за остваривање дугорочних економских циљева друштва. У првом случају, држава и тестовне организације зарађују на кандидатима за држављанство који су приморани да полажу стандардизоване језичке тестове, који, строго узев, нису направљени за ту сврху, па док прва зарађује новчано санкционишући неуспешне кандидате, тестовне организације зарађују убирањем прихода од накнаде за полагање неког таквог теста. У другом случају, државе, у којима преовлађује колективистички приступ у креирању унутрашње политике, врше селекцију кандидата и додељују им држављанство на основу школске

спреме и високог нивоа језичких компетенција на званичном језику, рачунајући на то да ће такви кандидати бити најмањи терет држави, као и на то да ће у кратком року почети да доприносе остварењу општих економских циљева државе и друштва.

У Библији је још забележено да је поседовање одређених језичких компетенција било основ за доношење веома важних одлука, чак оних које су се тицале питања живота и смрти. Мек-Намара наводи пример из Библије, односно пример тзв. „Shibboleth теста”, где је почетни глас ове речи имао улогу у разликовању војника, припадника поражене војске, који су покушавали да се инфилтрирају и помешају са победницима и тако преживе. Да би се то спречило, идентификација на етничком и лингвистичком плану спровођена је путем неке врсте тестирања изговора. Један погрешно изговорен консонант не само да им је затварао врата победничке групе, већ их је коштао живота. Ово је прилично драстичан пример којим се може илустровати да језички тест може играти улогу „пограничне контроле” (Мек-Намара 2004: 774), али и пример који сведочи о томе да се језик може (зло)употребљавати зарад остварења идеолошких и политичких циљева. У нама ближој историји 20-ог века било је примера злоупотребе језичких тестова са циљем да се поједине етничке и националне, али и групе означене на основу расних обележја, дискриминишу и маргинализују. Можда треба напоменути да је непознавање или недовољно познавање језика у наше време мање драстично санкционисано него оно које је наведено у Библији, али су последице овакве политике свакако озбиљне. Ово може да се илуструје примером лингвистичке идентификације која је спровођена у Немачкој крајем прошлог века. Наиме, након пада Берлинског зида и уједињења Немачке, појавио се велики број потенцијалних усељеника, немачког порекла, који су након II светског рата живели у земљама бившег Источног блока. Немачка држава је спроводила тестирање кандидата путем усменог тестирања којим је требало утврдити да ли кандидат у говору показује присуство нестандардних форми немачког језика, чиме би се окарактерисали као „изворни говорници немачког језика удаљени од матице” (Мек-Намара 2004: 774). На овај начин је требало „раздвојити” особе немачког порекла од других страних држављана који су аплицирали за усељенички статус. Међутим, немачки потомци који се нису одупрли процесу асимилације у новој средини, а који су познавали само стандардни немачки језик, нису успевали да положи тест и добију статус немачких држављана. Посебан процес лингвистичке идентификације одвија се и у области пружања азила. На примеру Аустралије може се видети како се приступа овом проблем у ситуацијама када је Аустралија друга по реду држава у којој члан мањинске заједнице подноси захтев за стицање избегличког статуса. Према међународном праву, друга по реду држава у којој се тражи азил нема обавезу да одобри захтев азиланта, уколико његова или њена људска права нису угрожена у првој држави у којој се тражи азил. Мек-Намара наводи пример избеглица из Авганистана који прво пребегну у Пакистан, а одатле аплицирају код аустралијских власти

тражећи да им се одобри избеглички статус и дозволи усељење у Аустралију. У овим случајевима врши се усмено тестирање кандидата на њиховом матерњем језику са циљем да се види да ли је дошло до стварања контактних језичких форми током боравка у Пакистану. На основу анализе звучних записа насталих приликом тестирања, у смислу идентификовања контактних форми карактеристичних за мањинске авганистанске заједнице у Пакистану, доносе се одлуке о пружању избегличког статуса уколико таквих форми у говору нема, односно о одбијању захтева уколико се оне нађу у говору кандидата (Идс и др. у Мек-Намара 2004).

Кунан (Kunpan) примећује да је поседовање језичких компетенција на званичном језику једне државе често предуслов за давање држављанства онима који се у ту државу усељавају (Кунан 2005). У оваквим случајевима, од усељеника се захтева да буду у стању да говоре, пишу и читају на националном/званичном језику како би били у могућности да комуницирају и функционишу у новој средини. Да би се проверило да ли су у стању то и да ураде, имигранти се подвргавају тестирању језичког знања, а на основу резултата тестирања доносе се одлуке о томе да ли ће добити статус држављана или не; или се пак, доносе, привремене одлуке да се додељивање држављанства одложи док кандидати не науче национални језик у задовољавајућој мери. Уколико њихово знање језика није на довољно високом језичком нивоу, држава им, понекад, омогућава похађање (у неким случајевима бесплатних) курсева језика како би знање истог поправили. Иако би се могло закључити да иза оваквог става државе стоји добра намера, Кунан сматра да је то, у неким случајевима, само параван за расну дискриминацију (стр. 783). Последње се може илустровати примерима праксе која се одвијала у 20. веку у појединим државама, али и примерима активности које су актуелне и данас. Једна од најдрастичнијих злоупотреба језичких тестова односи се на тзв. „тест диктата на европском језику” који је примењиван у првој половини 20. века у Аустралији. Овај тест је био продужена рука расистички засноване политике „белачке Аустралије”, која је имала циљ да спречи усељавање припадника других раса, али и припадника одређених нација, помоћу примене теста који је било готово немогуће положити, уколико усељеник није образован на тлу Велике Британије. Као резултат овакве дискриминационе политике, до 1946. године, тест је успешно положило око 125.000 испитаника, тзв. „стране расе”. Средином века, овај тест је преименован у „тест диктата на енглеском језику”, а 90-их је замењен са 2 друга теста, који су познати као ACCESS и STEP. Проблем се јавља са стандардом који је постављен за други од ова два стандардизована теста, а који је омогућавао студентима, пореклом из одређених држава (на пример, Народне Републике Кине, Шри Ланке, Пакистана) да, након школовања, продуже свој боравак у Аустралији. На овај начин, аустралијске власти су добрим делом ограничиле број азиланата и усељеника који аплицирају за држављанство тиме што тест фаворизује школоване апликанте на штету оних који нису део школовања провели у оквиру аустралијског система образовања. Језички тестови и ајтеми на њима су

„калибрирани” тако да одређени стандард могу достићи само појединци школовани на тлу Аустралије, што је уједно и пример за пристрасност у тестовима језичког знања. У Сједињеним Државама, спровођена је подједнако расистичка и дискриминациона политика, уз (зло)употребу језичких тестова, али и тестова интелигенције. Сполски указује на расистичке тенденције на тлу САД, које су кулминирале тестом енглеског језика уведеног 1930. године, а који је своју практичну употребу нашао посредством рупе у Закону о усељавању из 1924. године. Циљ оваквог тестирања био је да спречи „погубно мешање прљавих, дегенерисаних раса и њихових хибрида (Словена, медитеранског становништва, и црнаца) са белим становништвом, претежно нордијског порекла” (цит. Бригам, у Сполски 1995, сек. цит. у Кунан 2005), како је Бригам навео у обраћању Конгресу. Да задње намере државних власти нису резервисане само за први део прошлог века, као и за периоде који су му претходили, сведочи и пример Летоније. Ова држава је, по стицању самосталности, свим грађанима увела обавезно тестирање на летонском језику, чиме су обухваћени и становници руских енклава, који вековима живе на тлу Летоније. Непознавање језика је санкционисано тиме што кандидату није додељено држављанство, а као резултат такве политике дошло је до неке врсте етничког чишћења на тлу Летоније. Шоами сматра да је ово пример којим се јасно илуструје дискриминисање етничких група путем тестирања језичког знања (Шоами, 2001 у Кунан 2005).

На Новом Зеланду је 90-их година прошлог века установљена пракса тестирања имиграната, која је имала и економску подлогу. Наиме, да би стекли држављанство, потенцијални кандидати – подносиоци захтева за држављанство су полагали General IELTS, а од њих се очекивало да положе тест и остваре резултат којим се њихове опште језичке компетенције на енглеском језику приписују петом нивоу Општег модула овог теста. Поред подносиоца захтева, чланови уже породице (старији од 16 година) су, такође, морали да полажу исти тест под истим условима. Међутим, новозеландске власти су предвиделе да чланови породице који не остваре жељени резултат ипак могу да се преселе на Нови Зеланд уз обавезу да уплате суму од 20.000 новозеландских долара, која им се у одређеном проценту враћа уколико у наредних 12 месеци поправе свој резултат на овом тесту. Уколико пак, након годину дана, не достигну тражени ниво језичких компетенција, држава задржава сав новац. Оваква пракса била је на снази од 1995. до 1998. године, када су уведене нове, ниже таксе, чији је већи део био намењен трогодишњим курсевима енглеског језика које су кандидати са незадовољавајућим успехом похађали и припремали се за поновно полагање теста (Кунан 2005). Треба приметити да је IELTS оно што Темплар назива „образовном робом широке потрошње” чија цена полагања није занемарљива, а цена припремних течајева је и без овог намета државе Нови Зеланд висока. Осим цене течаја и полагања испита, намеће се питање да ли је овај тест заиста намењен тестирању емиграната, да ли су конструкти које он мери релевантни за њих, и да ли су резултати које кандидати остварују на тесту валидни са становишта

њихове употребне вредности у „стварном свету” и доменима употребе циљног језика, те да ли ће крајњи корисници (у овом случају то је држава) добити оно што очекују.

Примена језичких тестова у тестирању усељеника пренета је и у праксу савремених држава у 21. веку. Оно што поједини аутори сматрају спорним у овој пракси најчешће се односи на природу тестирања, односно степен стандардизације тестова и валидности резултата постигнутих на њима. Пре него што се дотакнемо питања стандардизације и поузданости оцењивача, треба видети када државе прибегавају тестирању имиграната. Тестирање имиграната у данашње време примењује се, најчешће, у случају када држава има више апликаната за држављанство него расположивих места у понуди за статус држављана (што је условљено економским разлозима повезаним са „увозом” кадра одређених квалификација). У таквим ситуацијама држава одређује критеријуме које потенцијални кандидати морају да испуне, а један од њих је и поседовање компетенција на званичним језицима државе. То у пракси значи да се од кандидата захтева да буду макар функционално оспособљени да се служе званичним језиком, како би могли да самостално обављају свакодневне задатке и функције у друштву. Мек-Намара сматра да је мања вероватноћа да ће кандидати који боље познају језик државе у коју треба да се уселе тражити помоћ државе. (Мек-Намара 2004). Слична је ситуација са познавањем енглеског језика у Великој Британији и Америци, где се такође тражи да кандидати за држављанство буду у стању да функционално користе енглески језик. Оно што је забрињавајуће је неформална природа и недостатак стандардизације у провери језичког знања у овим двама државама. Мек-Намара примећује како су овакви тестови неформални, а процедуре у којима се одвија тестирање су варијабилне (2004). Кунан наводи пример САД, где се захтева да „кандидат мора да разуме енглески језик и да буде у стању да чита, пише, и говори свакодневни енглески језик осим ако је кандидат старији од 50 година и провео је у САД више од 20 година” (BCIS 2003, у Кунан 2005). Иако се чини да је овај захтев оправдан, остаје нејасно како се тестирање спроводи, зато што не постоји стандардизована процедура, а ни материјал за припрему на основу ког би се формулисала питања за кандидате. Испитивач који спроводи овакав „тест језичког знања” истовремено поставља и питања у вези са политичком историјом и географијом државе, а задужен је и за прегледање докумената које је кандидат приложио (Кунан 2005). Оваква нестандардизована процедура коси се са принципима тестирања језичког знања, нарочито када су у питању поузданост и валидност тестирања и резултата, које је неопходно обезбедити у случајевима када се на основу тестирања доносе важне одлуке по будућност кандидата.

На крају, када је у питању дефинисање конструката у језичким тестовима, и тестирање усељеника, Шоами закључује да тестови који се употребљавају у тестирању усељеника нису направљени са том наменом, а намена теста диктира његову примену и употребу резултата остварених на њему. Спорна је и дефиниција конструката у тестовима

које решавају имигранти. Наиме они врше преговарање значења на билингвалан начин тако да су језички конструкти имиграната различити од језичких конструката изворних говорника, те се не могу тестирати истим мерним инструментима, односно тестовима. Шоами закључује да је употреба великих, националних тестова, као и тестова којима се подвргавају усељеници најчешће дискриминативне природе, супротна етичким принципима, и таква да се њоме подстиче маргинализовање појединаца и група (Шоами 2007).

5 Закључак

У овом раду разматрали смо област тестирања знања страног језика и поједине етичке проблеме који се повезују са овом облашћу. Језички тестови се састављају и примењују са различитим циљевима, и имају различите намене у друштвеној заједници у којој се јављају. Свима им је заједничко то што се на основу резултата тестова формирају и доносе одлуке које се тичу професионалне и образовне будућности кандидата који их полажу, па је због тога неопходно да резултати који се добију буду валидни и што је могуће прецизнији. На прецизност резултата утиче више фактора, а један од најзначајнијих је начин на који се дефинише конструкт који је предмет посматрања и мерења на тесту. Што је прецизније одређен конструкт, то је мање извесно да ће се на тесту јавити варијабле које не би требало да буду предмет мерења, а које могу негативно да се одразе на резултате тестирања, а тиме и на све даље одлуке које се доносе на основу тако добијених резултата. Присуство непотребних варијабли и онога што је у овом раду означено као извор пристрасности у тестирању нису једини проблеми који могу неповољно да се одразе на перформансу кандидата и њихову будућност. Економски разлози који не дозвољавају кандидатима да се довољно припреме, или који им не дозвољавају да полажу неки од стандардизованих језичких тестова, чине да се међународно признати језички тестови посматрају као „образовна роба широке потрошње”, која је неким групама и појединцима недостижна. Проблем који се јавља у вези са тим је питање оправданости захтева које кандидатима постављају многе образовне институције и радне организације тражећи да поднесу сертификат са резултатима оствареним на баш таквом једном тесту. Осим проблема који се јавља са ценом међународно признатих стандардизованих језичких тестова, етички проблем се уочава и код националних стандардизованих тестова којима се у појединим државама врши евалуација постигнућа ученика, али и евалуација образовних институција, чиме се често настава језика претвара у припремни течај за полагање теста, како би и ученицима била отворена врата ка следећем степену образовања, а институцији било настављено финансирање. На крају, проблем коме се посвећује простор у завршном делу рада односи се на употребу тестова у складу са скривеним идеолошким и политичким циљевима, који су по својој природи дискриминаторни. Овде се пре свега мисли на затварање врата припадницима појединих нација

и на тестирање усељеника коришћењем језичких тестова којима то није првобитна намена, или наменски направљеним тестовима који су састављани тако да их одређене групе људи тешко могу положити или никако не могу положити. Било да је реч о непрецизности тестова као мерних инструмената или да је реч о злоупотреби тестова зарад остварења економске користи или политичко-идеолошких циљева, појединци, па и читаве групе могу бити оштећени, а њихова будућност угрожена.

Цитирана литература

- Алдерсон и др. 1995: C. Alderson, Clapham, C., & D. Wall, *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Алдерсон 2000: J. C. Alderson, *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Бакман и Пурпура 2008: F. Bachman, & E. J. Purpura, Language Assessments: Gate-Keepers or Door-Openers? In B. Spolsky, & F. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 456-468). Oxford: Blackwell Publishing.
- Бакман 1990: L. F. Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Бакман и Палмер 1996: L. F. Bachman, & A. S. Palmer, *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Бак 2001: G. Buck, *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Карлсен 2009: C. Carlsen, Crossing the bridge from the other side: the impact of society on testing. *Language Testing Matters: Investigating the wider social and educational impact of assessment*. 31, pp. 344-356. Cambridge: Cambridge University Press.
- Шапел 2001: C. A. Chapelle, *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Шапел и Даглас 2006: C. A. Chapelle, & D. Douglas, *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Даглас 2000: D. Douglas, *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Елдер 1998: C. Elder, What counts as bias in language testing. *Melbourn Papers in Language Testing*, 1 (7).
- Фалчер 2003: G. Fulcher, Interface design in computer-based language testing. *Language Testing*, 20 (4), 384-408.
- Фалчер 2009: G. Fulcher, Test Use and Political Philosophy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 3-20.
- Хаферник и др. 2002: J. Hafernik, Messerschmitt, D., & S. Vandrick, *Ethical Issues for ESL Faculty: Social Justice in Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates INC.
- Џоунз и Савил 2008: N. Jones, & N. Saville, Scales and Frameworks. In B. Spolsky, & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 495-510). Oxford: Blackwell Publishing.
- Кунан 2005: A. J. Kunnan, Language assessment from a wider context. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 779-794).
- Луома 2004: S. Luoma, *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Мек-Намара 2004: Т. McNamara, Language Testing. In E. Davies, & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 763-783). Blackwell Publishing.
- Милановић 2010: М. Milanović, *Test task characteristics in high-stakes Internet-delivered tests of English: Test task characteristics in the Listening and Reading sections of the TOEFL-iBT*. Neobjavljena master teza. Beograd: Filološki fakultet.
- Пурпура 2004: Ј. Е. Purpura, *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Шоами 2007: Е. Shohamy, Tests as Power Tools: Looking Back, Looking Forward. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, E. C. Turner, & C. Doe (Eds.), *Language Testing Reconsidered* (pp. 141-152). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Темплар 2004: В. Templar, High-Stakes Testing at High Fees: Notes and Queries on the International English Proficiency Assessment Market. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2 (1).
- Вигл 2002: С. С. Weigl, *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Вир 2005: С. Ј. Weir, *Language Testing and Validation*. New York: Palgrave MacMillan.

Milan Milanović
Ana Milanović

ETHICAL ISSUES IN TESTING LANGUAGE COMPETENCES

Summary

Considering the fact that language tests are developed and administered within communities so as to serve a multitude of purposes and goals, as well as the fact that serious decisions are made on the basis of test scores, in this paper we take ethical perspective to examine test use in relation to test design. In the first part of the paper we emphasise the central role that construct definition plays in eliminating or reducing test bias and construct-irrelevant variance effects, which may contaminate test scores and jeopardize validity of decisions made on the basis of such scores. Then we move on to analyse standardized language tests which may disfavour economically vulnerable groups of test takers, thus disabling them from pursuing professional and educational mobility. Finally, we underline the most disputable practice which language testing has been engaged in – testing immigrants in order to achieve not only explicit but also implicit political and ideological goals. Since all the ethical issues we observe here can be resolved in practice, the purpose of this paper is to urge test developers and test users that they should mitigate the negative effects which may emerge.

Key words: ethical issues in language testing, construct definition, test bias, standardized language tests, testing immigrants

Примљен у септембру 2013.
Прихваћен у децембру 2013.