

Качкынчиева А. Ж., Бакиева С. Т.

ТЕСТИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

A.Zh. Kachkynchieva, S.T. Bakieva

TESTING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

УДК: 371/88

Макалa тeсттин жаны ыкмаларын колдонуу аркылуу студенттердин билим денгээлин өнүктүрүүгө арналган.

Статья посвящена новой методике тестирования для повышения уровня образования студентов.

This article is devoted to the new methods of testing for the improving students' knowledge.

В последнее десятилетие внимание преподавателей иностранного языка привлекает проблема тестирования, о чем свидетельствуют многочисленные публикации. Этот интерес вполне объясним – в самой организации тестов заложен ряд черт, дающих основание видеть в их применении один из способов повышения эффективности учебного процесса. Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе. Однако чрезмерное увлечение тестированием без должного критического осмысления различных его аспектов может привести к недостаточно объективной оценке его учебной ценности и тем самым вместо пользы принести вред делу практического преподавания иностранного языка. Отдельные симптомы такой завышенной оценки, к сожалению, уже наблюдаются. Так, тестам приписываются качества, которых они не имеют: наличие немедленной обратной связи, стимулирование интеллектуальной активности учащихся, способность выявлять качество и степень сформированности того или иного вида речевой деятельности, объективность оценки знаний студентов и т. д. Недостаточно четкое определение функций теста в учебном процессе приводит к противоречиям между его назначением и рекомендациями относительно его проведения (например, при контроле аудирования как вида речевой деятельности рекомендуется прослушивать текст

несколько раз и др.). Наконец, следует отметить, что сам термин «тест», по-видимому под влиянием источников на английском языке, где слово test означает любую форму контролирующего задания, иногда употребляется слишком широко. Так, тестом называют перевод с одного языка на другой, ответы на вопросы, письменное изложение содержания прочитанного/ прослушанного и т.д. Другими словами, термин «тест» употребляется, по сути дела, как синоним слов «контроль», «контрольное задание». Такое широкое его толкование вряд ли можно признать удачным, так как оно вносит неясность в методическую терминологию; кроме того, отнюдь не всем видам контрольных заданий присущи упоминавшиеся выше характеристики наличие которых дает основание рассматривать тесты как один из способов рационального использования учебного времени.

Как известно, американские тестологи, которые являются родоначальниками области тестирования по иностранному языку, различают объективные и субъективные тесты. В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по заготовленному ключу, в субъективных оно основывается на мнении проверяющих. К объективным относятся тесты, которые содержат следующие задания: выбрать ответ из ряда предложенных (multiple-choice technique), объединить по какому-либо признаку предложенные языковые единицы-слова, синтагмы, предложения и др. (matching technique), определить факт наличия или отсутствия какого-либо признака предложенных языковых или речевых элементов (true/false technique), восстановить целое из его частей, предложенных в произвольном порядке (slashed technique). Другими словами, задания объективных тестов всегда имеют однозначное решение, и в этом заключается еще одно отличие их от заданий субъективных тестов. Наиболее распространенными среди последних являются дополнение - при этом материал для дополнения не дается (completion technique), восстановление опущенного (cloze technique)¹, сочинение (essay), участие в интервью (controlled/guided interview) и др.

Во избежание разночтений за термином «тест», по-видимому, целесообразно закрепить задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем студентам: а) работать одновременно в одинаковых условиях б) записывать выполнение символами (например: 1a, 2c, 3b и т. д. или - + и др.). Данная формулировка отнюдь не претендует на ранг определения понятия «тест» -

его еще предстоит разработать в терминах современной методики. Однако в ней содержатся признаки, которые необходимы для отграничения тестовых заданий от нетестовых. В соответствии с этими признаками из арсенала заданий, разработанных американскими исследователями и объединяемых ими словом «тесты», мы будем относить к тестам только те, которые носят название объективных. В этом значении в дальнейшем и употребляется термин «тест».

Вопросы использования тестов в процессе обучения иностранному языку являются предметом интенсивного изучения отечественными и зарубежными методистами и тестологами. Имеющиеся на сегодняшний день результаты – теоретические и практические – дают основания для выводов о функциях тестов в учебном процессе. Дело в том, что, возникнув к или иным языковым материалом или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке все чаще появляется термин *teaching test* – «обучающий тест». Данным термином, по-видимому, целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам. Такое противопоставление в настоящее время совершенно необходимо, поскольку в современном учебном процессе тесты – даже при том ограничении заданий, которые мы предлагаем относить к тестам, – отчетливо выполняют две различные функции; контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляются они по-разному, хотя внешне очень схожи.

Само собой разумеется, что указанное противопоставление, как и во всех других случаях, носит условный характер, поскольку почти всякий контроль обучает, а любое упражнение/задание (одна из форм реализации обучения и учения) предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты, как и другие упражнения/задания, различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся те, основной целью которых является установить факт знания/незнания или владения / невладения студентами тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его; цель обучающих тестов – обеспечить усвоение, овладение студентами тем или иным материалом, умением, и контроль их выполнения выступает для преподавателя как средство управления этим процессом.

К тестам, выполняющим контролирующую функцию, относятся два основных вида; тесты, проверяющие наличие у студентов определенного уровня коммуникативной компетенции (*proficiency tests*), и тесты, проверяющие овладение студентами конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (*achievement tests*). В учебных заведениях

первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй вид – с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков.

Следует отметить, что, несмотря на обширную литературу по данным видам тестов, их широкую апробацию на практике и многочисленные экспериментальные исследования, ряд кардинальных вопросов остается, по свидетельству самих тестологов, не до конца выясненным. В частности, сомнению подвергается реализация в рассматриваемых тестах одного из самых основных требований – требования их адекватности (*validity*).

Даже адекватность «языковых» тестов (лексических, грамматических, фонетических), разработка которых была начата значительно раньше «речевых» (проверяющих то или иное умение), отнюдь не безусловна. Дело в том, что во всех объективных тестах испытуемому дается весь языковой материал, в том числе и тот, который представляет собой правильный ответ и который испытуемый должен лишь узнать. Другими словами, в основе выполнения тестового задания лежит узнавание, а убедительных данных, определяющих условия, при которых узнавание свидетельствует о том, что испытуемый может воспроизвести эту же единицу самостоятельно, пока нет. Более того, нет надежных данных, подтверждающих, что узнавание языковой единицы среди объективно или субъективно похожих на нее является показателем того, что испытуемый сможет узнать ее в естественном потоке звучащей речи или при чтении. Ведь помещение контролируемой единицы среди похожих на нее единиц невольно заставляет испытуемого сосредоточивать свое внимание на их дифференциальных признаках, что служит для него своеобразной подсказкой. Поэтому в целом ряде экспериментов была получена низкая корреляция как между нетестовыми и тестовыми заданиями, так и между «языковыми» и «речевыми» тестами.

Таким образом, успешное выполнение языкового теста не является однозначным показателем умения студентов оперировать соответствующим материалом в речевой деятельности, продуктивной или даже рецептивной. Единственное, о чем можно говорить с уверенностью, это то, что отрицательный результат выполнения теста свидетельствует о не владении соответствующим материалом.

Еще сложнее обстоит дело с «речевыми» тестами, разработка которых началась совсем недавно. Сложность вопроса усугубляется тем, что до сих пор остается в принципе неясным, каким образом с помощью теста проверять владение тем или иным видом речевой деятельности. Здесь

можно обнаружить два подхода, согласно которым владение тем или иным видом речевой деятельности устанавливается а) непосредственно, путем оценки речевого поведения испытуемого в процессе выполнения самой речевой деятельности, и б) через проверку владения студентами определенным языковым материалом и каким-либо другим или другими видами речевой деятельности. Примером второго подхода могут служить тесты, разрабатываемыми Институтом английского языка при Мичиганском университете (США), по образцу которых создаются тесты во многих странах. Для оценки умения говорить на английском языке предлагается комплект тестов, составные части которого были разработаны Р. Ладо. В тест входят три «языковых» теста (проверка восприятия на слух языковых единиц разного порядка, лексический и грамматический тесты) и один «речевой» (сочинение).

Практически почти невозможным становится подбор равных по трудности текстов для нескольких вариантов одного и того же теста.

Стремясь компенсировать эти и другие недостатки, некоторые исследователи рассматриваемого подхода предлагают судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании: а) результатов успешности самой деятельности (для чего студенты слушают или читают 3-4 текста), б) проверки наличия у испытуемых отдельных умений, необходимых для осуществления речевой деятельности (с этой целью для каждого ее вида – пока преимущественно для аудирования и чтения – составляется перечень умений, наличие которых считается необходимым для ее осуществления). При проведении данного вида теста в число вопросов к каждому тексту включаются такие, которые проверяют его понимание, типа: Главная мысль текста заключается в том, что: а)...; б)...; в)...; г) ... (в пунктах а, б, в, г предлагаются различные утверждения, которые связаны с текстом, но, кроме одного из них, не являются отражением его главной мысли), а также такие, ответ на которые дает возможность судить о наличии у испытуемого определения, умения, - например, для определения, умеет ли студент соотносить значение слова с контекстом (это умение важно для рецептивных видов речевой деятельности), может быть предложен вопрос типа Слово «... » в данном тексте означает: а)...; б)...; в)...; г)...;

Указанный вид теста наряду с « чисто языковыми » тестами в настоящее время является наиболее популярным. Такую форму контролирующего теста легче реализовать на практике. Однако его адекватность, нельзя считать доказанной. Во-первых, высказываются сомнения относительно достоверности получаемых результатов о степени понимания текста или владения тем или

иным умением; неясно, например, когда происходит понимание текста – в процессе слушания / чтения или же в тот момент когда студенты работают с заданием теста и сравнивает предлагаемые ему решения вопроса т.е. выбирает одно из готовых решений. Во-вторых, пока еще отсутствует исчерпывающий список умений, необходимых для осуществления того или иного вида речевой деятельности. В-третьих, нерешенным остается вопрос, следует ли проверять все умения (хотя бы из числа установленных) или же можно ограничиться несколькими; если же можно ограничиться несколькими умениями, то какими. Последняя проблема тесно связана с вопросом о возможности компенсации одного умения другим, на который также пока еще нет ответа.

В настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т. е. в процессе овладения студентами языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения. Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам.

Прежде всего сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути назначению упражнения. Выбор ответа из ряда предложенных, объединение языковых единиц по какому-либо признаку, определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц, восстановление целого из его частей – все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала.

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, Относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ним черты. Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность « обработать » соответствующую единицу по всем ее признакам без большой затраты времени. Таким образом, как раз та характеристика теста, которая ставит под сомнение «чистоту» контроля, - возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ценность теста как упражнения.

Обучающие тесты позволяют управлять мыслительной деятельностью студента во время слушания или чтения текста. Как показывает практика, установка, даваемая преподавателем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер

протекания мыслительной деятельности студента. Установка обязательно должна подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/прочитанного, поскольку – это также показывает практика – студент слушает или читает так, как его затем проверяют. Обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения.

Таким образом мы рассмотрели две возможные функции тестов в учебном процессе – контролирующую и обучающую. Контролирующим тестам характерна однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление ее другим единицам лишь по одному какому-либо признаку, помещение ее обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста. Для обучающего теста типичны многократное повторение одной и той же единицы по разным признакам, помещение ее в положение то искомой, то отвергаемой, многократное выполнение одного и того же теста.

Уязвимым в тестах, оценивающих объект контроля опосредованно, является отсутствие доказательств корреляции между контролируемым объектом и объектами, предлагаемыми в тестах. В этом отношении первый подход представляется как будто более надежным. Следует заметить, что его сторонники не составляют единого лагеря. Некоторые тестологи предлагают ставить испытуемого в условия реальной речевой деятельности, при которой он слушает или читает конкретные тексты, звучащие или письменные. Однако такая процедура делает, тест очень громоздким (например, для проверки понимания речи на слух предлагается прослушать 10–12 текстов), что фактически лишает тестовую форму контроля ее преимуществ по сравнению с другими, нетестовыми. Кроме того, крайне сложным, практически почти невозможным становится подбор равных по трудности текстов

для нескольких вариантов одного и того же теста. Стремясь компенсировать эти и другие недостатки, некоторые исследователи рассматриваемого подхода предлагают судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании: а) результатов успешности самой деятельности (для чего студенты слушают или читают 3–4 текста), б) проверки наличия у испытуемых для осуществления речевой деятельности. При проведении данного вида теста в число вопросов к каждому тесту включаются такие, которые проверяют его понимание, типа: главная мысль текста заключается в том, что: а)б)....в....г).... . Указанный вид теста наряду с «чисто языковым» тестом в настоящее время является наиболее популярным. Такую форму контролирующего теста, безусловно, значительно легче реализовать на практике, чем и объясняется его распространенность.

Таким образом, даже беглый анализ существующих теоретических работ и конкретных тестов показывает, что в настоящее время тест еще нельзя считать адекватным способом контроля и потому в практике работы им следует пользоваться с осторожностью. Тест пока еще не может заменить такую итоговую форму контроля, как экзамен. Однако можно его использовать как одну из форм промежуточного контроля, как (achievement tests). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает студента к ответственности за весь материал цикла (что способствует успешности их обучения), поскольку тестом, рассчитанным на 10-15 минут выполнения, можно охватить весь изученный материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля.

В настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать обучающие тесты, т.е. в процессе овладения студентами языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения.

Рецензент: к.п.н. Карамендеева Ч.