

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОЛОГИИ И ИСКУССТВ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Пять лет секции тестологии
Международной филологической
конференции СПбГУ

Коллективная монография

Под редакцией И. Ю. Павловской

Санкт-Петербург
2008

ББК 81.2.9
А43

Рецензенты:

д-р филол. наук, проф. А. С. Клишин;
д-р филол. наук, проф. А. С. Асиновский

Коллектив авторов:

*М. В. Аракава, Н. И. Башмакова, И. А. Вороновская, М. И. Всемирнов,
А. О. Гребенников, И. В. Григорьев, Л. А. Девель, К. Ю. Диброва, Е. В. Михайлова,
И. Н. Ерофеева, Е. В. Есина, Т. В. Журий, Е. В. Зубрицкая, И. Л. Колесникова,
М. Я. Креер, Джон Кути, А. Л. Лутинова, М. Ю. Муравьева, А. А. Мясников,
З. В. Немоляева, Т. Е. Нестерова, И. Ю. Павловская, Е. А. Пунина, Л. Д. Ребикова,
О. Н. Рогоза, Т. Ю. Солодилова, Д. К. Туманская, Я. А. Тункун, Н. Л. Федотова,
Ксения Эрикссон, Е. Е. Юрков, А. А. Ярушкин, Т. С. Ярушкина*

Актуальные вопросы языкового тестирования. Пять лет секции А43 тестологии: Международной филологической конференции СПбГУ: Коллективная монография / Под ред. И. Ю. Павловской. — СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2008. — 356 с.

ISBN 978-5-8465-0663-3

Сборник статей посвящен наиболее актуальным проблемам современной теории лексикографии и словарной практики, таким как лексическая системность, типология дефиниций, унификация в пределах лексикографических параметров и т. п., связанным с разработкой «Нормативного толкового словаря живого русского языка».

Сборник предназначен для лингвистов широкого профиля, прежде всего занятых в сфере теоретической и практической лексикографии. Материалы и выводы статей могут быть использованы в учебном процессе преподавателями, а также аспирантами и студентами филологических факультетов университетов при изучении вопросов, касающихся системности лексики, современных языковых процессов, языковой нормы, семантики, стилистики, словообразования.

ББК 81.2.9

© Коллектив авторов, 2008
© Филологический факультет СПбГУ, 2008
© С. В. Лебединский, оформление, 2008

ISBN 978-5-8465-0663-3

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящее издание является первой в истории отечественной теории преподавания языков попыткой обобщения современного российского и зарубежного опыта в области языкового тестирования. Монография представляет собой инновационный междисциплинарный проект, явившийся плодом труда специалистов разных областей — лингвистики, методики преподавания, психологии, математической статистики. Авторы — ведущие специалисты российских и зарубежных вузов. Большая часть материалов, включенных в монографию, была представлена в виде докладов на секции тестологии за пять лет ее существования в рамках ежегодной Международной филологической конференции на базе Санкт-Петербургского государственного университета.

В книге разрабатываются как теоретические вопросы — проблемы терминологии, понятийного аппарата, типологии тестов, методов тестирования языковых навыков и видов речевой деятельности, — так и проблемы прикладного, практического характера — опыт использования тестов в образовательном менеджменте, в области профессиональной коммуникации, способы статистической обработки тестовых данных и др.

В работе собран богатый фактологический материал по системам тестирования национальных языков (как иностранных) в различных странах — в России, Великобритании, Америке, Германии, Франции, Нидерландах, Испании, Португалии, Дании, Норвегии, Швеции, Греции, Японии. Авторами — преподавателями соответствующих языков — дано не только описание систем тестирования, но и глубокий лингво-методический анализ спецификаций, форматов и содержания тестов.

Авторы, будучи едины в своем стремлении выработать общую концепцию современной тестологии, оставляют за собой право не соглашаться друг с другом в частных вопросах трактовки некоторых терминов, явлений, понятий ввиду того, что они принадлежат разным методическим школам и обладают разным опытом работы в области языкового тестирования.

Коллективная монография, хотя и затрагивает многие основные проблемы тестологии и создает общее представление об этой науке, не претендует на исчерпывающее изложение всех вопросов, являясь лишь первым этапом в перспективной череде дальнейших исследований. Одни главы написаны достаточно обстоятельно, другие — лишь намечают общую перспективу.

Мы надеемся, что наш труд окажется полезным коллегам-тестологам в нелегкий момент переструктурирования отечественного образования в целом и лингвистического — в частности, поможет вырастить новое поколение лингводидактов с широким представлением о международной практике языкового тестирования и глубокой теоретической подготовкой.

В работе над книгой приняли участие следующие авторы: *М. В. Аракава* (РГПУ им. А. И. Герцена, ст. преподаватель) — раздел 7.9; *Н. И. Башмакова* (Полярная академия, канд. пед. наук, доц.) — раздел 4.3; *И. А. Вороновская* (Институт Гёте, Санкт-Петербург, методист) — раздел 7.4.1; *М. И. Всемирнов* (СПбГУ) — раздел 4.4.2; *А. О. Гребенников* (СПбГУ, доц.) — раздел 2.2; *И. В. Григорьев* (СПбГУ, доц.) — раздел 3 (в соавторстве с *Л. Д. Ребиковой*); *Л. А. Девель* (СПбГУ, доц.) — разделы 1.1.4. и 1.1.3 (в соавторстве с *И. Ю. Павловской*, *Т. Е. Нестеровой*, *И. Н. Ерофеевой*, *Е. Е. Юрковым*); *К. Ю. Диброва* (СПбГУ, доц.) — раздел 7.2.2; *Е. В. Михайлова* (СПб. Гидромет. ин-т, ст. преподаватель) — разделы 8.2. и 8.3; *И. Н. Ерофеева* (СПбГУ, доц.) разделы 1.1.3 (в соавторстве с *И. Ю. Павловской*, *Л. А. Девель*, *Т. Е. Нестеровой*, *Е. Е. Юрковым*) и 1.1.6 (в соавторстве с *Т. Е. Нестеровой* и *Е. Е. Юрковым*); *Е. В. Есина* (СПбГУ, ст. преподаватель) — раздел 7.3; *Т. В. Журий* (СПбГУ, ст. преподаватель) — раздел 4.1.2; *Е. В. Зубрицкая* (СПбГУ) — раздел 4.4.1; *И. Л. Колесникова* (РГПУ им. А. И. Герцена) — разделы 4.2 и 6; *М. Я. Креер* (СПбГУ, канд. пед. наук) — разделы 1.2 (в соавторстве с *И. Ю. Павловской*) и 4.5; *Эрикссон Ксения* (Нарвский пед. колледж) — раздел 7.7 (в соавторстве с *А. Л. Лупиновой*); *Джон Кути* (СПбГУ, преподаватель-иссле-

дователь, экзаменатор Cambridge TESOL) — раздел 1.1.7; *А. Л. Лупинова* (СПбГУ, ст. преподаватель) — раздел 7.7 (в соавторстве с *К. Эрикссон*); *М. Ю. Муравьева* (СПбГУ) — раздел 5.4; *А. А. Мясников* (СПбГУ) — раздел 5.2; *З. В. Немоляева* (СПбГУ) — раздел 5.1; *Т. Е. Нестерова* (СПбГУ) — разделы 1.1.3 (в соавторстве с *И. Ю. Павловской*, *Л. А. Девель*, *И. Н. Ерофеевой*, *Е. Е. Юрковым*), 1.1.6 (в соавторстве с *И. Н. Ерофеевой* и *Е. Е. Юрковым*) и 7.1 (в соавторстве с *Е. Е. Юрковым*); *И. Ю. Павловская* (СПбГУ, проф.) — разделы 1.1.1, 1.1.3 (в соавторстве с *Л. А. Девель*, *И. Н. Ерофеевой*, *Т. Е. Нестеровой*, *Е. Е. Юрковым*), 1.1.5, 1.2 (в соавторстве с *М. Я. Креером*), 2.1, 7.2.1, 8.1; *Е. А. Пунина* (СПбГУ) — раздел 7.2.3; *Л. Д. Ребикова* (СПбГУ, доц.) — раздел 3 (в соавторстве с *И. В. Григорьевым*); *О. Н. Рогоза* (СПбГУ, ст. преподаватель) — раздел 5.3; *Т. Ю. Солодилова* (Донской технический ун-т, Ростов н/Д, ст. преподаватель) — раздел 1.1.2; *Д. К. Туманская* (СПбГУ, канд. филол. наук) — раздел 7.8; *Я. А. Тункун* (СПбГУ, ст. преподаватель) — раздел 8.4; *Н. Л. Федотова* (СПбГУ, проф.) — раздел 4.1.1; *Е. Е. Юрков* (СПбГУ, доц.) — разделы 1.1.3 (в соавторстве с *И. Ю. Павловской*, *Л. А. Девель*, *И. Н. Ерофеевой*, *Т. Е. Нестеровой*), 1.1.6 (в соавторстве с *И. Н. Ерофеевой*, *Т. Е. Нестеровой*) и 7.1 (в соавторстве с *Т. Е. Нестеровой*); *А. А. Ярушкин* (СПбГУ, доц.) разделы 7.5, 7.6; *Т. С. Ярушкина* (СПбГУ, доц.) раздел 7.4.2.

Редактор

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕСТОЛОГИИ

1.1. СОВРЕМЕННЫЙ ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ТЕСТОЛОГИИ И ПРОБЛЕМА ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА

Каждая наука начинается с разработки понятийного аппарата, а новые понятия нуждаются в новых терминах. Новая наука тестология в настоящее время находится на этапе развития своей терминосистемы и установления однозначных эквивалентов между единицами этой системы в разных языках.

Терминология лингводидактического тестирования содержит большое количество автономных терминов, характеризующих разные подходы, типологизации, классификации одних и тех же явлений с разных точек зрения, что порождает трудности как в понимании учеными друг друга, так и в преподавании тестологии как учебной дисциплины. Проблема терминологического единства не раз поднималась в докладах и дискуссиях на заседаниях секции тестологии Международной филологической конференции СПбГУ¹, а также были осуществлены попытки создания тестологических словарей².

¹ *Беляева Л. Н., Девель Л. А.* «Языковое тестирование» Т. Макнамары // Материалы XXXIII Междунар. филол. конференции. Вып. 19: Тестология / Под ред. И. Ю. Павловской. СПб., 2004. С. 10–14; *Солодилова Т. Ю.* Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам // Материалы XXXIV Междунар. филол. конференции. Вып. 24. Тестология / Под ред. И. Ю. Павловской. СПб., 2005. С. 51–57; *Гордеев Е. Н., Ерофеева И. Н., Нестерова Т. Е., Павловская И. Ю., Юрков Е. Е.* К проблеме развития тестологической терминосистемы // Материалы XXXV Междунар. филол. конференции. Вып. 25. Тестология / Под ред. И. Ю. Павловской. СПб., 2006. С. 8–13.

² См.: *Балыхина Т. М.* Словарь терминов тестологии. М., 2000; *Multilingual glossary of language testing terms. Studies in Language Testing. N 6.* Cambridge, 1998; *Шмелев А. Г.* Гипертекстовый словарь методических терминов. Портал «Human technologies» (www.ht.ru), 2004; *Девель Л. А.* Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования. СПб., 2006.

Сам термин «языковое тестирование» может послужить знаком или свидетельством изменений в языковой картине мира тестирования. Термин «тестология» не известен в переводе на другие языки, однако имеет свое определение в русскоязычных публикациях: «**Тестология** (от англ. test — проба, греч. logos — знание) — междисциплинарная наука о создании качественных и научно обоснованных измерительных диагностических методик»³.

Четкость и однозначность понятийной базы вызывают особый интерес, так как это является залогом успешного развития данного вида профессиональной деятельности. В целом можно отметить следующие этапы в развитии терминологии лингводидактики:

- период изолированного использования английской терминологии в русском языке, несовпадение русской лингвометодической и английской лингвометодической терминологической базы во многих сферах деятельности, обусловленное различиями профессиональной практики, традиций и др.;
- период перевода — калькирования, приводящего не к очень удачным вариантам, как, например, «тест языковых знаний» (пример из брошюры Британского совета при описании IELTS);
- современный этап — период появления русских эквивалентов, соответствующих зарубежным понятиям, когда слово и обозначаемое явление получили реальную почву в российской практике.

Из всех сфер лингводидактической терминологии сфера тестирования складывается наиболее динамично. Поэтому авторам представляется, что задачами настоящей книги и первой ее главы в частности являются следующие:

- а) проанализировать и синтезировать существующий отечественный и зарубежный опыт лингводидактического тестирования;
- б) на основе этого анализа выработать разумные рекомендации;
- в) предоставить времени и языку самим произвести отбор наиболее жизнеспособных понятий, терминов и формулировок.

³ *Шмелев А. Г.* Гипертекстовый словарь методических терминов.

1.1.1. О единстве понимания и эволюции основного тестологического термина — «тест»

В данном разделе находит освещение основная проблема тестологии — проблема определения теста⁴.

Слова «тест», «тестирование» в речи преподавателей теперь можно слышать достаточно часто. Их употребляют, когда говорят о контрольных мероприятиях; ими пользуются, когда описывают психологический или педагогический эксперимент; «тестами» называют различные виды контрольных упражнений, которые зачастую при ближайшем рассмотрении ничего общего с ними не имеют. Налицо терминологическая путаница, вызванная несколькими причинами. Во-первых, для подавляющего числа преподавателей тесты — пока еще новое, глубоко не изученное и на практике не опробованное педагогическое явление. Во-вторых, исторически тесты впервые появились в психологических исследованиях и традиционно понятие «тест» иногда ассоциируется с психологической анкетой. В-третьих, полисемия английского слова «test» (испытание, эксперимент, проверка) также вносит свою лепту в имеющуюся путаницу⁵. Английские методологи понимают под тестом и экзамен, и зачет, и любую другую учебную проверку. Российские же методисты предпочитают называть тестом только такое задание, где правильность ответа определяется по заранее подготовленному ключу и задание составлено так, что требует однозначного ответа. Таким образом, за термином «тест» закрепляется характеристика объективности, хотя не всегда в реальных случаях эта характеристика оправдывается. Отсутствие четкого определения педагогического теста играет в этом далеко не последнюю роль.

Учитывая противоречивость и расплывчатость термина и понятия «тест», рассмотрим, как же он трактуется в различных источниках.

Не следует забывать, что тесты впервые были применены в психологической науке много лет назад как инструмент для измерения

определенных функций поведения человека. И все определения теста исходили из их психологической сущности. Так, например, одно из первых определений теста было дано более сорока лет назад С. Г. Геллерштейном. Он определил тест как испытательный эксперимент, носящий характер определенного задания, которое стимулирует определенную форму активности и выполнение которого, поддаваясь количественной и качественной оценке, служит симптомом совершенства определенных функций⁶. Легко заметить, что в этом определении произошло отождествление понятий «эксперимент» и «тест». Вероятно, для психологии в таком уравнивании понятий заключен известный смысл, ибо зачастую весь психологический эксперимент может уложиться в рамки того или иного теста. Для методики преподавания иностранного языка подобное отождествление недопустимо: здесь понятие «эксперимент» не покрывается понятием «тест», так как первое является общим по отношению ко второму, более частному. Для методики преподавания иностранного языка тест — это одно из средств контроля и один из методов эксперимента.

И. А. Раппопорт, Р. Сельг и И. Соттер предлагают следующее определение теста: «Тест — это самым тщательным образом подготовленная в соответствии с определенными разработанными правилами, прошедшая предварительную экспериментальную проверку и специальную процедуру для ее улучшения, имеющая достаточные характеристики своей эффективности совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью квалиметрического выявления социальных, психологических и психофизиологических характеристик его личности, отличающаяся формализацией ответов испытуемых, выделением в них части, несущей наибольшую информационную нагрузку, что ускоряет, облегчает и объективизирует их последующий анализ, обработку и интерпретацию»⁷.

Это определение в отличие от предыдущих отражает последовательность этапов тестирования (планирование, составление, апробация). В то же время оно имеет явную узкоспециализированную, психологическую направленность.

⁴ Автор использует материалы, опубликованные в кн.: Павловская И. Ю., Баишмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология: Курс лекций. СПб., 2002.

⁵ В русском энциклопедическом словаре 1877 г. это слово имеет два значения: 1) испытательная присяга, англиканская религиозная клятва, которую должен давать вступающий в религиозную должность, чтобы доказать, что он не тайный католик; 2) плоский пламенный сосуд из выщелочной золы или глины для выделения олова из золота или серебра, употреблялся также алхимиками (происходит из старофранцузского языка).

⁶ Геллерштейн С. Г. Прогностическая ценность тестов и связь с упражнениями // Тесты (теория и практика): М., 1928. № 2. С. 37.

⁷ Раппопорт И. Л., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам. Таллинн, 1987.

Педагогическому же тесту нужна своя дефиниция.

Э. А. Штульман определяет педагогический тест как контрольные задания, проводимые в равных для всех обучающихся условиях, длительность и характер которых строго соотносены с объективными факторами, такими как: общая цель обучения и конкретно данного теста, возрастные особенности обучающихся, характер изученного материала и результаты выполнения которого поддаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту проведения данного теста⁸.

Без учета языковой специфики иностранного языка как предмета не представляется возможным сформулировать конкретное определение языкового теста. Для решения этой проблемы необходимо выделить частное направление в тестировании — лингводидактическое тестирование (language testing), которое находится на стыке двух важных областей — с одной стороны, является областью методики преподавания иностранных языков, а с другой — относится к педагогическому (предметному) тестированию как части общей тестологии. Сущность этого направления раскрыта в книге «Лингводидактическое тестирование» В. А. Коккота, где проводятся разработка и использование языковых и речевых тестов. Автор вводит термин «лингводидактический тест» и определяет его как «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью определения его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степень их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, результаты которого поддаются определенной оценке по заранее установленным критериям»⁹. При этом под лингвистической компетенцией¹⁰ подразумевается способность понимать/производить неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения (по Хомскому), а под коммуникативной¹¹ — способность осуществлять

⁸ См.: Штульман Э. А. Тесты, требования к ним и их классификация // Тестирование при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Под ред. П. А. Баскутиса. Воронеж, 1972. С. 8.

⁹ Коккота В. Л. Лингводидактическое тестирование. М., 1989. С. 8.

¹⁰ Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе 1986. № 2. С. 17–24.

¹¹ Зимняя И. А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку: Сб науч. трудов МГПИИЯ. М., 1984. № 242. С. 3–10.

речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических и страноведческих знаний и навыков с помощью умений, связанных с дискурсивной, иллокутивной и стратегической компетенцией, в соответствии с различными задачами и ситуациями общения.

Понятие «лингводидактический тест» удачно соединяет в себе его педагогический, с одной стороны, и языковой — с другой, характер. Однако нельзя согласиться с тем, что автор по существу приравнивает и подает в определении понятия речевой и коммуникативной компетенции как синонимы.

Итак, «тестирование» (testing) как термин встречается в литературе в узком смысле в значении использования и проведения теста и в широком — как совокупность процедурных этапов планирования, составления и апробации тестов, обработки и интерпретации их результатов. В нашем исследовании термин «тестирование» понимается и используется в широком смысле.

Итак, характерными особенностями теста в отличие от других видов контроля мы будем считать его объективность, надежность, обеспечиваемую тщательной подготовкой тестовых материалов и анализом результатов тестирования, четкую направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы, экономичность по времени. Иначе говоря, тест — это точный инструмент измерения контролируемого процесса.

1.1.2. Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам

В настоящее время в отечественной методике преподавания вообще и в области лингводидактики в частности все большее внимание уделяется тестированию как инструменту контроля и оценки качества знаний, навыков и умений обучаемых. Это в значительной мере связано с изменениями в сфере образования, которые происходят в нашей стране с середины 1990-х гг. Россия, становясь равноправным членом Европейского сообщества, стремится приблизить свои образовательные стандарты к международным.

Важными шагами в этом направлении, предпринятыми Министерством образования Российской Федерации, были: создание в

1996 г. Центра тестирования Министерства образования России для оценки качества подготовки учащихся общеобразовательных учреждений, разработка в 2000 г. концепции Федеральной системы тестирования, создание ряда региональных центров тестирования, проведение централизованного тестирования, в том числе и по иностранным языкам.

К сожалению, центры тестирования занимаются в основном разработкой и применением тестов для общеобразовательных учреждений, а вопросами тестирования в высшей школе занимаются сами вузы.

О возрастающем интересе к тестированию в преподавании иностранных языков в нашей стране говорят следующие факты: появляется все больше публикаций, методических и учебных пособий, как отечественных, так и зарубежных, посвященных проблемам языкового тестирования. Литература по тестологии становится доступной все большему количеству преподавателей благодаря возможностям использования Интернета. Но не всегда представляется возможным разобраться в огромном количестве понятий и терминов, которые существуют в данной области. Это происходит отчасти потому, что в области языкового тестирования существуют как бы две терминологические системы: отечественная и зарубежная, которые, несмотря на множество соответствий, отличаются друг от друга.

Очевидной является ведущая роль так называемых BANA-стран (Britain, Australasia, North America) в области языкового тестирования. В этих странах интенсивно проводятся исследования, развиваются различные технологии тестирования, что, несомненно, оказывает влияние на развитие языкового тестирования в нашей стране. Иногда происходит прямой перенос англоязычных терминов в отечественную методику. Это приводит к тому, что в области языкового тестирования существуют различные термины, которые определяют одно и то же понятие и используются как эквиваленты.

Кроме того, проблема оценки качества обучения, степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, уровня владения различными видами речевой деятельности настолько многогранна и многоаспектна, что это не могло не отразиться в многообразии тестологических терминов.

В данном разделе нами предпринята попытка сопоставить некоторые основные понятия, которые наиболее часто встречаются в работах отечественных ученых в области тестологии и языкового

тестирования с соответствующими терминами, которые используются различными зарубежными авторами, в частности британскими и американскими. В своей работе мы использовали анализ опыта тестирования, описанный в научной и методической литературе за последние пятнадцать лет.

В современных условиях в отечественной методике для обозначения сложного и многообразного понятия «контроль качества обучения» используются термины «оценка качества усвоения знаний», «измерение знаний». Употребляются также термины «отслеживание учебных достижений учащихся», «диагностика», «педагогические измерения учебных достижений», «мониторинг», «экспертиза», «образовательная статистика», «квалиметрический мониторинг»¹².

Термин **«контроль»** в широком смысле включает в себя надзор, проверку, оценку, измерение, управление. С помощью контроля можно выявить достоинства и недостатки новых методов обучения, установить взаимосвязь между планируемым, реализуемым и достигнутым уровнем образования, сравнить работу различных преподавателей, оценить достижения учащегося и выявить пробелы в его знаниях, дать руководителю учебного заведения объективную информацию для принятия управленческих решений и выполнить ряд других задач.

Контроль — это одновременно и сфера практической деятельности педагога, и объект теоретических исследований. Например, контроль речевых навыков и умений служит цели выявления уровня сформированности этих навыков и умений, определения характера протекания этого процесса, диагностики трудностей, проверке эффективности приемов и способов обучения¹³.

Термин **«оценка»** включает в себя не только конечный результат, но и процесс формирования оценки — оценивание. Педагогическая оценка иногда отождествляется с отметкой, которая является численным аналогом оценочных суждений. Термин **«отметка»** соответствует английскому слову **mark** или **grade**.

В отличие от субъективных оценок и отметок **«измерение»** предполагает проведение объективного количественного сопоставления

¹² См.: Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании. М.; Ростов, 2001.

¹³ См.: Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам.

оцениваемого свойства ученика с некоторым эталоном, принятым в качестве единицы измерения¹⁴. Задачи объективного оценивания и контроля решает «тестирование».

Термины «контроль», «оценка», «педагогические измерения» соотносятся с английскими терминами «evaluation», «assessment», «testing», «measurement», которые во многих источниках часто используются как синонимы. Но, несмотря на схожесть, эти понятия имеют некоторые отличительные характеристики.

Слово «evaluation» имеет словарное значение «оценка, оценивание, определение качества, количества или пригодности, анализ». Термин «evaluation» трактуется Л. Бахманом¹⁵ как систематический сбор качественной, надежной и адекватной информации с целью принятия правильного решения. Эта информация не обязательно должна быть количественной, а поэтому не обязательно включает в себя тестирование (testing) или измерение (measurement).

Термин «measurement» (измерение) означает процесс сбора количественной информации в соответствии с определенными процедурами и правилами. Поэтому «measurement» не всегда имеет функцию принятия решения, в отличие от «evaluation».

Термин «testing» (тестирование, проверка) не во всех случаях подразумевает оценку, так как тестирование может использоваться для других педагогических целей, например как средство мотивации к обучению или как средство повторения пройденного материала. В этих случаях тестирование не предполагает принятия оценочных решений на основе результатов тестов¹⁶.

Термин «assessment» употребляется наряду с термином «evaluation» в широком значении «контроль», при этом на первое место выдвигается оценочная функция контроля. Понятие «evaluation» шире, чем понятия «assessment» и «testing». Часто употребляются производные термины (self-assessment, self-evaluation, peer-assessment, peer-evaluation, teacher assessment, oral assessment).

Термин «language testing» соответствует термину «лингводидактическое тестирование», хотя употребляется также термин «языковое тестирование» в широком значении. Лингводидактическое тестиро-

вание занимается разработкой и использованием языковых и речевых тестов и является областью методики преподавания иностранных языков, с одной стороны, а с другой — относится к педагогическому (предметному) тестированию как части общей тестологии¹⁷.

В зарубежной методике термин «test» употребляется для обозначения любого контроля в значении «контрольная работа», «опрос», «зачет», «экзамен». Американские тестологи выделяют объективные тесты (**objective tests**) и субъективные тесты (**subjective tests**). В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по подготовленному ключу, в субъективных оно основывается на мнении проверяющих¹⁸. Объективные тесты бывают стандартизированными (**standardized tests**). Стандартизированным называется тест, который прошел апробацию (**trailing, trying out**) на достаточно большом контингенте тестируемых (**test-takers, testees**) и который имеет стабильные и приемлемые показатели качества, а также спецификацию (**test specification**) — паспорт с нормами, условиями и инструкциями для его многократного использования в разных условиях.

Различают также традиционное тестирование (**traditional testing**) и альтернативные методы контроля и оценки (**alternative assessment**)¹⁹. К традиционным видам тестов можно отнести тесты, выполняемые на бумаге (**paper-and-pencil language tests**), и компьютерные тесты (**computer based tests — CBT, computer adaptive tests — CAT**). В традиционном тестировании проверяется знание грамматики и лексики, а также понимание звучащей или письменной речи. В таких тестах присутствуют задания (**test items**) с фиксированным ответом (**fixed response**) или свободно-конструируемым ответом (**free response**). К альтернативным методам контроля можно отнести коммуникативные или речевые тесты (**performance tests, performance base tests**), в которых речевые навыки проверяются в процессе коммуникации. Это тесты говорения или письма, в которых образец устной или письменной речи тестируемого оценивает тестирующее лицо, рефер (**tester, rater**). Альтернативные методы контроля могут также включать составление портфолио, аудио- или видеозапись устного выступления, интервью и т. д.

¹⁴ См.: Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: 2002.

¹⁵ Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press, 1990.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование.

¹⁸ Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing.

¹⁹ См.: McNamara T. Language Testing. Oxford, 2000.

Характерными особенностями теста в отличие от других видов контроля в отечественной методике считаются его объективность (**objectivity**), валидность (**validity**), надежность (**reliability**), которые обеспечиваются тщательной подготовкой тестовых материалов и анализом результатов тестирования, четкую направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы, экономичность²⁰.

В отечественных публикациях при рассмотрении влияния тестирования на учебный процесс и роли тестирования в преподавании иностранных языков условно выделяют различные функции тестирования, а именно: контролирующая, оценочная, обучающая, информационная, управляющая, корректирующая, диагностическая, стимулирующая, учебно-организационная, развивающая, воспитывающая.

В практике использования тестов эти функции обычно реализуются в единстве. Коккота²¹ считает, что основная роль тестирования в преподавании иностранных языков заключается в обратной связи (в широком смысле) и в контроле (в узком смысле) и чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование.

Единство контролирующей и обучающей функции в англоязычной методике проявляется в тесной взаимосвязи **testing** и **teaching**. Тестирование (**language testing**), с одной стороны, служит целям исследования в области усвоения языка (**language acquisition**) и обучения языкам (**language teaching**), а с другой — использует результаты этих исследований²².

Сложность вызывает понятие «**direct testing**» (прямое тестирование). Макнамара²³ определяет этот термин как подход к тестированию, который подчеркивает необходимость близкой симуляции критерияльного поведения (**criterion**), т. е. использования языка в «реальной жизни» при тестировании. В Интерактивном проекте отраслевого терминологического стандарта Центра тестирования приводится следующее определение: «Тестирование абсолютное — педагогическое тестирование, предназначенное для оценивания уровня подго-

²⁰ Павловская И. Ю., Баишмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология (Курс лекций). СПб.: СПбГУ, 2002.

²¹ Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование.

²² Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing.

²³ McNamara T. Language Testing.

товленности каждого испытуемого персонально (безотносительно к успехам других) в четко определенной области знаний». Л. И. Беляева и Л. А. Девель (2) считают, что определения терминов «**direct testing**» и «**абсолютное тестирование**» совпадают, что позволяет приравнять их на уровне перевода²⁴.

В англоязычной литературе при рассмотрении социальной роли и влияния тестов используют два терминологических словосочетания: **ethical language testing**²⁵ и **critical language testing**²⁶. Влияние тестирования на учебный процесс в англоязычной литературе определяется термином «**washback/backwash effect**». Это влияние может быть положительным, если при разработке тестов учитывают дидактические цели, задачи и опираются на содержание и приемы обучения, а может быть отрицательным, если существует разрыв между учебным процессом и тестированием. При рассмотрении эффекта тестирования за пределами аудитории, т. е. влияния тестирования на образовательный процесс и на общество в целом, выделяют термин «**test impact**»²⁷.

Основными характеристики теста считаются надежность и валидность.

Надежность теста (reliability) — это способность теста давать подобные результаты при его применении к одинаковым выборкам тестируемых, характеризуется устойчивостью и точностью результатов тестирования. Теоретически надежность теста отражает идею точности измерений уровня подготовки заданиями теста. Оценка результатов надежного теста не зависит ни от времени и условий его проведения, ни от экспертов, осуществляющих контроль²⁸.

Значение надежности рассчитывается по коэффициентам корреляции **r (correlation coefficient)** между результатами двукратного тестирования одного и того же контингента испытуемых по эквивалентным вариантам тестов. На практике по ряду причин это исполь-

²⁴ Беляева Л. И., Девель Л. А. «Языковое тестирование» Т. Макнамары // Материалы XXXIII междунар. филол. конференции. СПб., 2004.

²⁵ Hanson A. Testing testing: Social Consequences of the Examined Life. University of California Press, 1993.

²⁶ Spolsky B. Measured Words. Oxford, 1995.

²⁷ См.: Messick S. Validity and washback in language testing // Language testing. 1996. N 13; McNamara T. Language Testing.

²⁸ См.: Аванесов В. А. Композиция тестовых заданий. М., 1998; Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing.

зуется редко. Иногда для определения надежности гомогенных тестов используется метод расщепления. Для этого тест разделяют на две эквивалентные половины, затем стандартным способом вычисляют коэффициент корреляции между результатами тестирования по двум половинкам теста (см. раздел 2. 3).

Валидность теста (validity) — это его способность соответствовать поставленным задачам, она характеризует пригодность тестовых результатов для определенной цели. Валидность — это методологическая характеристика способности теста измерять то, для чего он создан²⁹.

Многие зарубежные и отечественные педагоги считают, что важнейшими сторонами этого показателя эффективности теста являются содержательная валидность (**content validity**), внешняя валидность (**face validity**), конструктивная (конструктивная, концептуальная) валидность (**construct validity**), сопоставительная (сопряженная, конкурентная) валидность (**concurrent validity**), прогностическая валидность (**predictive/prognostic validity**), диагностическая (**diagnostic validity**) валидность и валидность, связанная с последствиями применения теста (**consequential validity**)³⁰. Различные стороны или типы валидности являются по существу разными способами ее определения.

На представленных примерах терминологических эквивалентов видно, что их можно условно разделить на три категории. Одни термины имеют устоявшиеся в англо-русском переводе эквиваленты, например: *objective tests, standardized tests, validity, reliability*. Другие термины переводятся рядом понятий, иногда близких по смыслу слов, понятных читателю, однако могущих вызвать разночтение (*direct testing* — абсолютное тестирование, прямое тестирование), различное понимание сути явления (*construct validity* — конструктивная/конструктивная/концептуальная валидность, *concurrent validity* — сопоставительная/сопряженная/конкурентная валидность), а также представляющих различные точки зрения (некоторые авторы считают, что термины *predictive/prognostic validity* — «прогностическая валидность» и *diagnostic validity* — диагностическая валидность означают по сути одно и то же).

²⁹ Аванесов В. А. Композиция тестовых заданий. М., 1998.

³⁰ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001; Нейман Ю. М., Хлебников В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. М., 2000; Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании. *McNamara T. Language Testing*.

К третьей группе можно отнести те термины, которые не имеют эквивалентов и переводятся при помощи описания (*ethical language testing, critical language testing, washback / backwash effect, test impact, consequential validity*).

Несмотря на то что, как было показано в подразделе 1.1.1, тестология имеет глубокие корни в отечественной науке, подраздел 1.1.2 показывает настоятельную необходимость разработки словаря-справочника тестологических терминов. К этому вопросу мы и переходим в следующем подразделе (1.1.3).

1.1.3. К вопросу о создании тестологического словаря-справочника

Важным ресурсом подготовки экзаменуемых и экзаменующих, преподавателей и учащихся к работе с различными видами тестов является соотнесение англоязычных понятий и представлений с отечественными рабочими понятиями тестирования. Англо-русский словарь языкового тестирования может сыграть важную роль инструмента по соотношению уже хорошо известных понятий англоязычного происхождения с вводимыми новыми для многих в России понятиями. В связи с введением Единого государственного экзамена к работе по подготовке к тестированию приступили широкие массы учителей школ и преподавателей вузов. Литературы по тестированию на русском языке пока очень мало. Литературы по тестированию высокого класса на английском языке несопоставимо больше. Язык теории и практики тестирования главным образом английский. Учителя школ особенно нуждаются в подобном словаре.

Создание англо-русского словаря-справочника тестологических терминов и понятий требует усилий специалистов не только в области методики преподавания языков и лингводидактического тестирования, но также в области психологии, психометрии и психодиагностики, математической статистики. Безусловно, требуется и серьезная работа профессиональных переводчиков.

В настоящее время в публикациях и на сайтах Интернета уже есть попытки создания глоссариев терминов тестологии³¹.

³¹ См.: Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2000; *Multilingual glossary of language testing terms. Studies in Language Testing Cambridge, 1998. № 6; Шмелев А. Г.* Гипертекстовый словарь методических терминов; Девель Л. А. Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования. СПб., 2006.

«Словарь терминов и понятий тестологии» представляет базисные понятия тестовой теории и практики, лингвистического тестирования. Автор словаря проф. Т. М. Балыхина произвела отбор наиболее употребительных специальных слов и устойчивых терминологических словосочетаний и представила их семантизацию. Достоинством и отличительной особенностью данного словаря является то, что в нем наряду с простыми определениями терминов представлены также словарные статьи широкого информационного характера. В них содержатся краткие сведения об истории вопроса, называются авторы термина и исследователи, разрабатывавшие вопросы, связанные с определяемым понятием, а также информация о состоянии развития представляемого вопроса в России и за рубежом на современном этапе. В некоторых случаях приводятся примеры тестовых заданий, характеристики уровня и др. Все это позволяет назвать словарь Т. М. Балыхиной кратким пособием по введению в тестологию и тестирование. Несомненно, данная работа полезна для центров тестирования и преподавателей. Однако у этого словаря есть и недостатки: единицы терминосистемы психодиагностики и математической статистики в словаре представлены недостаточно полно.

Интересным опытом создания методического словаря является «Гипертекстовый словарь методических терминов», созданный проф. А. Г. Шмелевым в 2004 г. и размещенный на портале «Human technologies» (www.ht.ru). Данный словарь содержит основные понятия из области психодиагностики и психометрии, некоторые общепсихологические термины. В словаре даются также авторские определения некоторых терминов и понятий из области тестологии. Всего в работе определяется 427 единиц, около 120 из них актуальны для исследователей-тестологов и тесторов-практиков. Несомненным достоинством данного издания является гипертекстовая модель представления материала. Словарь А. Г. Шмелева — словарь-справочник для тех, кому необходимо быстро установить содержание термина. Но в нем нет ни информации об истории появления термина, ни о работах создателей термина. Однако необходимо принять тот факт, что введение такой информации не являлось целью автора.

«Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования» Л. А. Девель отличается адекватной подборкой словарных статей, широким охватом методических, тестологических и связанных с ними терминов, содержит приложения в виде таблиц, в которых представлена информация, необходимая современному тестологу.

Лаконичные словарные статьи содержат прямой однозначный перевод терминов и не включают их толкования, что продиктовано, по-видимому, учебным характером словаря. В то же время этот перевод иногда дает лишь общее, а не специально-терминологическое значение слова. Так, *progress card* в российских реалиях скорее можно соотнести с *табелем успеваемости*, а не с *картой успеваемости*.

«Многоязыковой глоссарий терминов оценивания и тестирования»³² был создан специалистами разных стран, входящих в ALTE. В процессе совместных дискуссий исследователи в области тестологии и практического тестирования пришли к выводу о том, что такой словарь даст им возможность быть уверенными в точности и корректности использования терминов в разных странах. В словарной статье глоссария содержится очень краткое определение термина, его разъяснение со ссылкой на источник, где можно получить более подробную информацию. Несомненно, удобно то, что каждая словарная статья в словаре одного из языков содержит указание на номер соответствующей словарной статьи в словарях других языков, входящих в общий глоссарий. Однако узкая трактовка терминов (четкость — по замыслу создателей) является причиной смешения терминов. К этому приводит совпадение в семантизации разных слов (ср.: *item task* и др.). Данный словарь — это словарь терминов тестологии для специалистов. Глоссарий содержит 442 термина, включает в себя термины тестологии, а также дидактики, статистики, психометрии и методики, используемые в исследованиях и практической работе тестологов.

Итак, даже краткий анализ четырех словарей говорит о том, что исследовательская работа в области систематизации терминов тестологии и семантизации единиц терминосистемы в последние годы ведется очень активно.

В то же время при создании словарей с большим количеством словарных единиц неизбежны недостатки. Особенную трудность представляет собой создание двуязычных словарей, а также перевод иностранных методологических документов на русский язык. Так, в перевод основополагающего документа Языкового департамента Совета Европы «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» — «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание,

³² Multilingual glossary of language testing terms.

Сопоставительная таблица уровней владения языком

УРОВНИ	Common European Framework	UCLES	ALTE	Варианты перевода	Предпочтительный вариант перевода
	A 1	Beginners' level	Breakthrough	Базовый начальный уровень выживания	Элементарный уровень
	A 2	Elementary Pre-intermediate	Waystage	Элементарный	Базовый уровень
	B 1	Intermediate	Threshold	Независимый самостоятельный средний	Пороговый уровень
	B 2	Upper-Intermediate	Vantage	Пороговый — продвинутый	Продвинутый уровень
	C 1	Advanced	Effective Operational Proficiency	Продвинутый	Уровень компетентности
	C 2	Proficient	Mastery Bilingual	Владение в совершенстве; билингвальный уровень	Высший уровень

оценка»³³ вкрались некоторые стилистические огрехи. Во-первых, слово «компетенция» в русском языке не имеет множественного числа; во-вторых, компетенция не может иметь определение «обще-европейская», т. к. она не является принадлежностью этого континента; в-третьих, из перевода ушли две семы: *framework* — ‘сет, матрица, система, схема’ и *reference* — ‘ссылка, справка, инструкция’; в-четвертых, для русской пунктуации не характерно использование двоеточия перед подзаголовком, скорее он пишется в скобках. Удачнее представляется перевод с французской версии того же документа «Cadre Européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer» как «Единые европейские требования по иностранному языку: Изучать. Преподавать. Оценивать».

Авторы настоящего подраздела задались целью создания обобщающего словаря-справочника, корпус которого включал бы термины, применяемые как в тестологии, так и в пограничных дисциплинах (методологии обучения, лингвистике, математической статистике, психологии и психодиагностике). При этом понятия каждой из этих областей знаний должны трактоваться грамотно и профессионально, но в то же время быть понятными рядовому преподавателю и даже студенту.

Авторы определяют для себя направления лексикографической работы следующим образом:

1. Устранение погрешностей перевода терминов. Термин *close-test*, например, иногда переводится как «*закрытый тест*», что далеко от истины, так как значение его восходит к психологическому тесту на адекватность мышления, когда испытуемому предлагается восстановить текст с пропуском каждого седьмого слова. Много разногласий возникает вокруг определения уровней владения языком. Так, например, прямая калька терминологического сочетания *mastery test* ‘тест на мастерство’ ведет к неправильному пониманию понятия, заключенного в термине. В данном случае термин должен звучать следующим образом: «*тест уровня владения языком в совершенстве*» или «*тест совершенного владения*». В этой связи мы приводим таблицу уровней владения иностранным языком, представленных известными организациями-разработчиками. В последней колонке таблицы предлагаем предпочтительный вариант перевода.

2. Организация словарной статьи с соблюдением правил лексикографии³⁴. Словарная статья должна содержать заглавное слово и его перевод в нескольких значениях. Очевидно, следует исходить из общей категории, например для слова «*proficiency*» дать как широкое, общезыковое, так и узкое, терминологическое, толкование этого слова («*владение навыком*»), а затем, через тильду, представить его частотные коллокации с правым и левым контекстом (*level of proficiency* — *уровень владения*, *Proficiency level* — *высший уровень владения*, *proficiency test* — *тест на уровень владения*). Целесообразно располагать здесь же и всю языковую семью однокоренных слов (*proficient*, *proficiently*), и их сочетаемость (*proficient student*, *to speak proficiently*).

³³ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Совет Европы. Французско-английская версия, 2001 г.; Московский гос. лингвистический ун-т (рус. версия), 2003.

³⁴ См.: Берков В. П. Двужычная лексикография. СПб., 1996.

3. Схожие и синонимические понятия (например, *test-taker, candidate* — *испытуемый*, а также *testor, rator, examiner, assessor, interlocutor* — *экзаменаторы, выполняющие определенную функцию в процессе тестирования*) должны располагаться рядом или иметь перекрестные ссылки.

4. Междисциплинарный характер словаря требует введения соответствующих помет и параллельных толкований, например: «*content analysis* — *контент-анализ*: 1) (психол., социол.) анализ содержания текстового документа или множества документов путем подсчета частоты появления определенных элементов или кодифицированных признаков; 2) (тестол.) средство описания и анализа тестовых материалов, необходимое для установления содержательной и конструктивной валидности (см. Валидность)».

5. Ввиду того что адресатом словаря являются как специалисты, так и начинающие тестологи, целесообразно включать в него информацию общеобразовательного характера, например краткие биографические справки об авторах, внесших значительный вклад в развитие тестологии и сопряженных с ней наук (М. С. Бернштейн, В. А. Коккота, Ю. А. Веденяпин, Н. Хомский, Ф. Гальтон, А. Бине, Ч. Спирман, Г. Раш, Дж. Кудер, М. Ричардсон и др.), а также ссылки на первоисточники, откуда исходят определения и сами термины (при описании термина «компетенция», например, необходимо упомянуть работу Н. Хомского, где впервые дается определение этому понятию³⁵).

6. В словарь необходимо ввести расшифровку аббревиатур, пришедших из пограничных наук и потому непонятных лингвисту, таких, например, как ANOVA (*Analysis of Variance*), ANCOVA (*Analysis of Covariance*) и т. п.

7. Немаловажным является и тот формат, в котором словарь будет предлагаться пользователю. Во-первых, целесообразно подавать его не только как англо-русский, но и с обратным русско-английским переводом с соответствующими перекрестными ссылками. Во-вторых, электронная гиперверсия словаря обеспечит его распространение не только через печать, но и через Интернет.

Авторы выражают надежду, что написанный по вышеозначенным принципам словарь вскоре увидит свет и будет полезен тестологическому сообществу.

³⁵ Chomsky N. Rules and Representations. Oxford, 1980.

1.1.4. Программа «ДИАГНОСТИРОВАНИЕ И СЕРТИФИКАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ» как инструмент консолидации терминологии тестирования

Как показывает практика, основными понятиями дисциплины Тестология являются следующие: диагностирование, тестирование, тестер, тестирующий, тестируемый надежность теста, валидность теста, диагностический тест, портфолио, тест успеваемости, тест размещения, прагматический тест, лингвистический тест, тест текущего и промежуточного контроля успеваемости, тест итогового контроля успеваемости, сертификация, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция, социолингвистическая компетенция, лингвистическая компетенция, стратегическая компетенция, оценивание, названия уровней обучения и тестирования.

Программа подготовки тестеров и ее основное содержание (см. ниже) выявляет приоритеты в терминологии тестирования и то, что необходимо знать тестерам. Она также позволяет уточнить вокабуляр или словник, необходимый профессиональный терминологический аппарат методик проведения экзаменов, диагностирования и сертификации. Конкретизируем, как может быть представлено основное содержание программы, например, под названием «Программа «диагностирование и сертификация коммуникативной компетенции». В разделе «основное содержание и программы» мы видим базовую терминологию и описание семантического поля тестологии и тестирования.

Основное содержание

Понятие «коммуникативная компетенция». Основные подходы к определению термина. Коммуникативная компетенция и языковая компетенция. Методы оценивания коммуникативной компетенции. Основные проблемы, связанные с процессом оценивания коммуникативной компетенции. Критерии оценивания коммуникативной компетенции.

Понятие диагностирования «коммуникативной компетенции». Контроль. Виды контроля. Диагностирующая функция контроля: цели, задачи, методы. Критерии оценки качества диагностирования. Извлечение диагностической информации. Надежность диагности-

рования. Валидность диагностирования. Диагностирование коммуникативной компетенции как диагностирование в образовательном процессе (учебных программ и методов преподавания). Методики диагностирования (планирование и создание). Портфолио; критерии анализа данных портфолио для диагностических целей и их интерпретация. Состав портфолио для адекватной оценки коммуникативной компетенции. Составление портфолио. Оценка и самооценка. Интегративный подход к подготовке к обучению и диагностированию.

Тестирование как метод диагностирования. Использование тестирования для диагностирования коммуникативной компетенции. Виды тестов, используемых для диагностирования. Типы тестовых заданий. Трудности, возникающие при диагностировании коммуникативной компетенции посредством тестирования. Этапы создания тестов для диагностирования. Критерии оценки надежности диагностических тестов.

Отечественный экзамен по иностранному языку как метод диагностирования: выпускной школьный экзамен и вступительный экзамен в вуз, выпускной (бакалавриат и магистратура) вузовский экзамен на специальных факультетах и аспирантский экзамен. Субъективность и объективность оценивания. Умения и навыки, проверяемые традиционным экзаменом по иностранному языку. Соотношение уровней и требований отечественных экзаменов по английскому языку и Совета Европы, Европейской ассоциации тестеров языка — ALTE, Кембриджского синдиката.

Использование интернет-ресурсов и компьютерных тестов как развивающегося метода диагностирования коммуникативной компетенции. Компьютерные тесты и традиционные тесты. Критерии отбора интернет-ресурсов. Адаптивное тестирование.

Сертификация. Понятие «Сертификация». Государственный стандарт в образовании. Сертификации для специальных целей. Связь сертификации с диагностированием.

Тестирование и экзамены как основа сертификации. Виды тестов, используемых для сертификации английского, немецкого, французского и других языков. Критерии составления и примеры тестов, используемых для сертификации общего и делового языка. Экзамены Кембриджского синдиката (*CPE, CAE, FCE, PET, KET, YLT, BEC, BULATS, CFE, Certificate For Teachers*), экзамены Оксфордского университета. Экзамены Лондонской торгово-промышленной палаты, Лондонские экзамены, Питмановские экзамены (*Access Certificate in*

English Language Teaching), Североамериканские экзамены (*TOEFL, TOEIC, GEMAT, GRE, The University of Michigan Examination for CFE*), экзамен для преподавателей английского языка (*TKT teaching knowledge test*). Подготовка к сдаче международных и отечественных тестов по английскому языку.

Единый государственный экзамен по английскому языку и другим иностранным языкам как опыт составления тестов на основе требований государственного стандарта. Соответствие международным требованиям. Достоинства и недостатки. Перспективы оптимизации.

Основы подготовки к экзаменам, тестированию, диагностированию навыков и знаний по иностранному языку. Современный интегративный подход.

Базовая терминология тестирования, экзаменов и диагностирования.

Пример анализа нижеследующей таблицы сопоставления данных о компонентах наиболее популярных за рубежом тестов и отечественного ЕГЭ демонстрирует необходимость знания сходства и различий в тестах, единства терминологии тестирования (см. табл. 2).

Таблица 2

Компоненты тестов

		ЕГЭ	IELTS	TOEFL
Субтесты	Общая длительность	167 мин = 2 ч 47 мин	2 ч 45 мин	Около 4 ч, вкл. 40 мин компьютерный инст-руктаж
	Чтение	Форма вопроса различная 9 заданий (30 мин)	Форма вопроса различная	В основном вопросы с множественным выбором ответа
	Аудирование	27 заданий (25 мин)	4 раздела 40 вопросов 40 мин Однократное прослушивание Диалоги/краткие разговоры Во время прослушивания разрешено делать записи + время для проверки	3 раздела 30–50 вопросов (40 мин) Однократное прослушивание Адаптивный уровень, компьютеризированный тест (подстройка до уровня тестируемого)

		ЕГЭ	IELTS	TOEFL
Субъекты	Структура	(Отсутствует) В ЕГЭ грамматика и лексика 23 задания (40 мин).	(Отсутствует)	20–25 вопросов (25 мин) Адаптивный уровень, компьютеризированный тест. Форма вопроса Завершение предложения Исправление ошибок. Формальный (письменный) язык Связь оценки за структуру и эссе
		Письмо (60 мин) 2 задания — написание личного письма и письменного высказывания с элементами рассуждения	60 мин 2 задания — отсутствие выбора Задание I (20 мин): описание графической информации Задание II (40 мин): сочинение с изложением мнения	30 мин Одно сочинение с изложением мнения на заданную тему На компьютере

1.1.5. Типология языковых тестов и основные технологические приемы тестирования

Опираясь на основные принципы классификации учебных тестов Э. А. Штульмана³⁶, представим типологию педагогических тестов в виде таблицы (см. табл. 3).

Раскрывая содержание первого класса тестов, следует отметить, что тесты далеко не всегда имеют четкую функциональную направленность и результаты одних и тех же тестов могут обеспечивать разнообразную основную и косвенную информацию. Например, результаты тестов успешности могут подтверждать или опровергать первоначальные данные тестов склонности, способности.

³⁶ См.: Штульман Э. А. Тестирование при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Воронеж, 1972.

Типы педагогических тестов по принципам тестирования

№ п/п	Принцип	Типы тестов
1.	По основной цели применения тестов	Диагностические, прогностические, констатирующие, смешанные
2.	По структуре построения	Простые и комбинированные
3.	По периодичности применения	Повседневные (текущие), периодические (контрольные задания, коллоквиумы, зачеты и т. п.), глобальные (подводящие итог более или менее длительному периоду обучения)
4.	По содержанию	1) Дискретные тесты отдельных умений и навыков, например грамматические, фонетические, лексические и комплексные тесты; 2) глобальные (интегральные) (контроль совокупности навыков)
5.	По форме выполнения	Устные, письменные, смешанные
6.	По условиям и месту проведения	Аудиторные и внеаудиторные (лабораторные)
7.	По технике организации и проведения	Компьютерные и бумажные
8.	По способу приготовления и количественной обработке данных	Стандартизованные и нестандартизованные
9.	По предметной области	а) Естественнонаучные; б) гуманитарные; в) математические; г) лингводидактические и др.

Языковые тесты имеют свою специфику и классифицируются более конкретным образом. В то время как подавляющее большинство зарубежных теоретиков тестирования (Р. Ладо³⁷, Кэрролл³⁸, А. Девис³⁹ и др.) выделяют четыре класса. Однако выделяемое ими количество классов не является предельным, так как некоторые ученые выделяют больше классов, например Брайен Хитон⁴⁰, выделяющий шесть категорий языковых тестов.

³⁷ Lado R. Language Testing. A scientific approach. New York; San Francisco; Toronto; London. P. 239.

³⁸ Carroll J. B. Fundamental considerations in testing of English language proficiency of foreign students. New York, 1964. P. 50.

³⁹ Davies A. Language Testing. Introduction. Department of Applied Linguistics. Edinburgh, 1968.

⁴⁰ Heaton J. B. Classroom Testing. Longman, 1986.

Российские авторы к первой категории относят *тесты общего умения*, проверяющие уровень владения языком относительно той деятельности, к которой готовит себя испытуемый. Сюда же они относят и *тесты склонности*, способности к языку. По нашему мнению, эти виды тестов можно отнести и к прогностическому типу, так как и первый, и второй проверяют готовность испытуемого к будущей деятельности. *Вторая категория тестов — тесты успешности и третья — диагностические тесты.*

А. Денис различает четыре типа языковых тестов. В своей работе он дает подробную характеристику каждому из приведенных типов. Каждый из этих тестов он разделяет по двум признакам: связь с программой обучения и связь с временной шкалой. Первое влияет на второе. Так, тесты достижений имеют известную программу и касаются прошлого. Тесты на определение языковых способностей не имеют прошлого и касаются будущего. Тесты диагностических и фактических знаний касаются прошлого и оба относятся к будущему. Они могут составляться в соответствии с какой-либо программой обучения или без нее⁴¹.

Как видно из табл. 4, зарубежными американскими исследователями выделяются четыре класса языковых тестов.

Таблица 4

Типы языковых тестов в зависимости от цели их применения

Категория	Цель применения теста	Тесты
Первая	Определение уровня владения иностранным языком	General proficiency tests (тесты возможностей на определение уровня владения иностранным языком) — selection — placement — tests — tests
Вторая	Определение способности к языкам	Aptitude tests «(Prognostic tests) (тесты на определение способности)
Третья	Выявление слабых сторон знаний обучающихся по отдельным языковым навыкам, причины их отставания и т. д.	Diagnostic tests (диагностические тесты)
Четвертая	Проверка успехов, достигнутых обучающимися за определенный период обучения	Achievement tests (тесты прогресса и достижений)

⁴¹ Davies A. Language Testing. Introduction.

1. *General Proficiency tests* (тесты возможностей) — тесты для определения уровня владения иностранными языками. Как видим, в зависимости от назначения различается несколько видов тестов этой категории. Если определение уровня владения иностранным языком имеет целью проверку знаний абитуриентов, то соответствующие тесты могут называться selection tests (отборочные тесты); если их целью является распределение студентов по группам в зависимости от их знаний — placement tests (вступительные, распределительные) и т. д.

2. *Aptitude tests* (тесты способностей) — тесты для определения способностей экзаменуемого по иностранному языку и времени, необходимого ему для овладения языком. Эта категория тестов часто также носит название тестов прогнозирования (Prognostic tests), т. е. предсказывающих возможный успех в изучении иностранного языка испытуемым, который ставится в зависимости от его способностей.

3. *Achievement tests* (тесты прогресса и достижений) — тесты для определения достижений знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения за определенный период. Эта же категория тестов известна и под названием Progress tests. По своему характеру она близка к тестам определения уровня владения иностранным языком, что дает основание некоторым авторам рассматривать их как разновидности одной категории. Основное различие между ними заключается в том, что тесты определения уровня владения языком составляют безотносительно к учебнику или методу, тогда как тесты для определения достижений в занятиях всегда соответствуют учебным материалам, по которым происходит обучение. Тесты определения достижения могут охватывать как отдельные разделы или части курса, так и весь курс.

4. *Diagnostic tests* (диагностические тесты) — тесты для выявления наиболее слабых сторон знаний учащихся по отдельным языковым навыкам, причины их отставания и т. д., с тем чтобы принять соответствующие меры для их устранения.

Наряду с перечисленными основными категориями тестов различается также большое количество их разновидностей, например:

- planning tests — для планирования подачи учебного материала;
- grading tests — для определения знаний студентов в группе (по сравнению друг с другом и по сравнению с общепринятым стандартом);
- motivation tests — для стимулирования интереса к изучаемому языку;

- pragmatic tests — прагматические тесты, направленные на выявление коммуникативной компетенции испытуемых в ситуациях, приближенных к естественным.

Различия между классификациями заключается в том, что авторы нашей страны не выделяют тесты склонности в отдельную категорию, как это делают зарубежные авторы. Кроме того, по мнению В. А. Коккота⁴², в соответствии с общим определением лингводидактических тестов их можно подразделить на две группы: языковые и речевые.

Языковые тесты измеряют в основном лингвистическую компетенцию испытуемых. В качестве примеров языковых тестов В. А. Коккота приводит лексические и грамматические тесты.

Речевые тесты — тесты, которые измеряют компоненты коммуникативной компетенции (тесты чтения, аудирования) и в соответствии с применяемой формой контроля подразделяются:

- на традиционные, которые предназначены для выявления навыков и умений чтения, аудирования и письма с помощью традиционных приемов (например, вопросно-ответные задания);
- на прагматические (например, тесты восстановления, диктанты);
- на коммуникативные (тесты устной речи). Изучение проблемы затрудняет отсутствие единой терминологии, что и ощущают не только методисты других стран, но и методисты-американцы.

Оптимально классификация языковых тестов по целям их применения сводится к шести категориям⁴³:

- 1) placement tests — вступительные (распределительные тесты или тесты размещения) тесты, позволяющие распределить студентов в однородные группы при наборе, например, Oxford Placement Test (OPT);
- 2) selecting tests — отборочные тесты, позволяющие задать нижний порог при зачислении в определенную группу или на определенный курс (таким является, например, TOEFL, по ре-

зультатам которого иностранные студенты допускаются к обучению в университетах Соединенных Штатов);

- 3) progress tests — промежуточные тесты, фиксирующие успешность прохождения учебного материала при продвижении по программе, например промежуточные тесты в учебно-методических комплексах The New Cambridge English Course, First Certificate Gold, Matters и многие другие;
- 4) achievement tests — выпускные тесты, регистрирующие успешность прохождения курса в конце обучения;
- 5) proficiency tests — тесты на владение языком, не связанные с какой-либо конкретной программой (такими являются, например, UCLES, The University of Michigan Examination for the Certificate of Proficiency in English);
- 6) diagnostic tests — диагностические тесты, проводимые в начале обучения по программе и имеющие целью определить слабые места учащихся и скорректировать курс (диагностические тесты применяются, например, в американских программах по подготовке к сдаче тестов ETS).

Основные технологические приемы методики языкового тестирования

Для языкового тестирования чрезвычайно важным является правильный выбор технологических приемов тестирования, поскольку именно от их адекватного использования в определенной степени зависит получение наиболее объективных результатов по тесту, а соответственно и выявление максимально точных внутритестовых параметров.

Конечной целью каждого приема, применяемого при тестовой проверке, является стремление вызвать у испытуемых желаемую реакцию. При выборе и разработке таких стимулов необходимо соблюдение условия — ответная реакция должна быть такой, чтобы сохранилась возможность однозначной оценки ответа, что диктуется требованием объективности теста.

Роль стимула при этом может быть рассмотрена в связи с «задачей действия», так как стимул предъявляет эту задачу испытуемому. Задача действия представляется действующему человеку в виде модели последующего действия, или, точнее, некоторых параметров его. «Модель будущего» носит вероятностный характер. «Моделирование будущего» возможно на основе вероятности опыта, накоп-

⁴² Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. С. 26.

⁴³ См.: Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе: Экспериментальное исследование британских тестов в российском вузе // Материалы XXXII Междунар. филол. конференции СПбГУ Вып. 28. Тестология. СПб., 2003, С. 5–13.

ленного в прошлом и управляющего оценками вероятностей будущих событий. Вероятностная структура прошлого опыта связана не с частотой появления тех или иных стимулов прошлого, а с частотой тех или иных реакций организма на них.

Нам представляется, что именно в связи с изложенным выше и следует рассматривать существующие технологические приемы языкового тестирования, которые часто называют техникой выполнения тестов⁴⁴.

Multiple choice — множественный выбор. Это наиболее популярный прием в тестировании, так как полученные с его помощью результаты легко поддаются статистической обработке. Суть этого приема заключается в том, что испытуемый должен выбрать подходящий вариант из числа 3–5 предложенных правильных в языковом отношении конструкций, среди которых лишь одна является правильным ответом на поставленный вопрос. Причем ответ на вопрос в тестах на рецептивные виды речевой деятельности (чтение, понимание на слух), может представлять собой как парафраз услышанного (как в TOEFL), так и фактический ответ на вопрос, заданный диктором или автором письменного текста (как в Мичиганском тесте). Простейшей его разновидностью являются вопросы, требующие ответа да/нет. Методика множественного выбора имеет ряд недостатков:

1. Применяемая обычно методика представления нескольких неправильных вариантов ответов и одного правильного не соответствует типичной для реальной коммуникации стратегии. В общении исходят либо из наиболее подходящего для данной ситуации выбора (особенно в случае родного языка), либо из наличных вариантов для поддержания общения (в случае иностранного языка).

2. Угадывание правильного ответа, как по случайным, так и по формальным или другим, не относящимся к владению языком признакам (если ответ сразу не найден). Случайное угадывание обычно ограничивается стремлением тестируемого найти правильный ответ путем построения, подтверждения или отвержения гипотез о пригодности того или иного варианта ответа. Доказательством сказанного являются 10–15 правильных ответов у некоторой части тестируемых при величине случайного угадывания 25 % при 4 вариантах

ответов. Задания языкового теста можно составить таким образом, чтобы угадывание по внешним и другим признакам было минимальным.

3. Недостаточная активность мыслительных процессов из-за наличия готовых ответов и из-за общей ориентации на результат теста. Указанную активность можно несколько повысить с помощью подбора соответствующих характеру объектов тестирования типов и форм заданий, а также регулированием степени трудности заданий.

4. Возможность произвольного запоминания неправильных ответов. Такая опасность существует при слишком трудных заданиях, когда тестируемый не может построить гипотезы о правильном варианте ответа. Поэтому на начальных этапах обучения предлагается больше использовать невербальные (наглядные) формы ответов.

5. Тестовая ситуация в задании недостаточно полна, информативна и коммуникативна из-за сжатости контекста в языковых тестах (1–2 предложения). С помощью специальных мер для улучшения смысловой и экстралингвистической стороны задания этот недостаток обычно удается в значительной степени исправить.

6. Неправильные варианты ответов могут содержать избыточную и отвлекающую информацию, препятствующую определению правильного ответа. В этом отношении составителю теста следует быть весьма осмотрительным, чтобы соблюдать так называемое семантическое равновесие среди вариантов ответов тестового задания.

True/False technique — «да — нет», «верно — неверно», «истинно — ложно», — когда испытуемому предлагается выбрать правильный и неправильный варианты для ответа. Одно очко присуждается за каждый правильный ответ (как в британских тестах UCLES).

Matching technique — установление соответствия. Суть этого приема — в нахождении парного соответствия: испытуемый должен правильно сочетать часть стимулирующего задания с тем, что представлено для выбора, т. е. найти парные соответствия. Прием направлен на проверку в основном лексических знаний и используется в промежуточных тестах. Предлагается попарно соединить синонимы, антонимы, коллокации, слова и определения к ним. Правильно подобранная пара — одно очко.

Recall technique (Cloze или Filling the gaps) — метод подстановки, дополнения или заполнения пробелов: языковые единицы вставляются в пропуски в тексте. Этим приемом можно тестировать все

⁴⁴ Об использовании приемов (методов) тестирования в различных тестах см. выше — в табл. 1.

языковые навыки, кроме говорения. Этот прием более однозначен, чем прием множественного выбора, благодаря тому, что широкий и узкий контексты исключают почти на 100% разночтения (как в британских тестах UCLES). Очко присуждается за каждую правильную подстановку.

Sorting out — ранжирование. Испытуемым предлагается выстроить услышанную/прочитанную информацию в определенном порядке или найти в ней логические связи. Такой вид задания тестирует не только языковые навыки, но и элементы логического анализа, что входит в коммуникативную компетенцию говорящего. Оценить такое задание в цифрах трудно, обычно за все задание в целом присуждается интегральный балл (2–5).

Essay technique — свободное конструирование ответа или обучающийся должен сам составить и написать ответ на заданный вопрос.

Correcting — найти ошибки в письменном тексте. Прием проверяет навыки письма, знания грамматических структур и форм, синтаксических правил и лексики, словоупотребления и коллокаций (как в британских тестах UCLES). Каждая найденная ошибка — одно очко.

На наш взгляд, все эти технологические приемы языкового тестирования отличаются друг от друга надежностью, пригодностью, временем выполнения, легкостью подсчета результатов, возможностью догадки и приемлемостью для определенных учебных целей.

Так, технологические приемы множественного выбора и да/нет ответа требуют меньше времени для выполнения, чем методы cloze и essay. Методы множественного выбора, да/нет ответа, установления соответствия допускают возможность догадки, что исключается при методе заполнения пробелов и методе свободного формирования ответа. Подсчет результатов теста легче провести при первых четырех методах, когда ответы испытуемых могут быть записаны на специальном бланке, который легко проверить посредством шаблона, а при наличии специального оборудования посредством машины. При других приемах подсчет результатов затруднен, так как учащиеся составляют ответы сами и их ответы записать на специальном бланке трудно. Кроме того, учащиеся могут дать ответ в разной форме, что затрудняет проверку результатов теста, так как формализация проверки становится невозможной даже при использовании бланков (ответных листов).

Далее мы переходим к системе понятий, связанных с современной теорией компетентностного подхода в преподавании и оценке уровня владения языком.

Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую (не языковую, General competences) и коммуникативную (языковую, Communicative language competence). При этом под компетенциями понимается сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия. Они обеспечивают решение задач в различных условиях с учетом различных ограничений и реализуются в видах деятельности и процессах (действиях), направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий.

Для выполнения конкретных задач и осуществления различных видов речевой деятельности в ситуациях общения человек использует целый ряд компетенций, являющихся результатом его предыдущего жизненного опыта. Все виды компетенций помогают человеку развить у себя умение общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции. Однако чтобы получить более полное представление о так называемых неязыковых и собственно языковых компетенциях, было бы целесообразно рассмотреть их по отдельности.

Общие компетенции включают **декларативные знания (savoir)** (знания о мире, социокультурные знания, язык жестов, правила этикета, выполнение ритуалов, межкультурные знания), **умения и навыки (know-how)** (практические умения и навыки — навыки общественной жизни: умение действовать в соответствии с традициями данного культурного контекста, межкультурные навыки и умения — способность соотносить свою собственную и иноязычную культуры); **экзистенциальную компетенцию** (взгляды и отношения, мотивацию, ценности, тип познавательной способности, личностные качества); познавательные способности (понимание механизмов языка и процессов коммуникации, общие фонетические навыки и умения, учебные умения, эвристические умения — способность учащегося познавать новое и использовать другие компетенции в учебных ситуациях). В следующем подразделе раскрывается понятие **коммуникативной компетенции** и ее составляющих.

1.1.6. Коммуникативная компетенция: структура, содержание, оценка

Что такое коммуникативная компетенция? Каким образом результаты изучения видов компетенции влияют на эффективность обучения иностранному языку? Что такое уровень коммуникативной компетенции и как его определить? Эти и другие вопросы, связанные с видами компетенции личности, часто обсуждаются методистами разных стран.

Впервые понятие «коммуникативная компетенция» появилось в американской социолингвистике, автором его является Д. Хаймс. До этого Н. Хомский уже исследовал и теоретически обосновал отношение между языковой компетенцией и языковым употреблением. По Н. Хомскому, лингвистическая компетенция — это идеальное знание, на базе которого носитель языка в состоянии «порождать» грамматически правильные предложения на данном языке и судить о том, является ли данное высказывание принадлежащим его языку⁴⁵.

Эта теория, где ведущей была названа лингвистическая компетенция, явилась базой для грамматико-переводного метода обучения. В основу была положена собственно языковая компетенция. Однако достаточно скоро стало ясно, что ориентация на обучение только языковой компетенции недостаточна. «Беда» данного этапа состояла в том, что за границы методики обучения иностранным языкам ушло чуть ли не самое главное — употребление, использование этого идеального знания в реальной жизни.

В 1970-х годах понятие коммуникативной компетенции расширяется. Так, Д. Хаймс определяет ее как совокупность знаний и навыков говорящего об использовании языка⁴⁶. Это было первым шагом «коммуникативной ориентации» в обучении иностранным языкам.

К речевой деятельности начали подходить с позиции целей этой деятельности и стали выделять типы операций, языковые средства, используемые в актах речи, а также результат деятельности, «притом не только в форме речевого высказывания, но и в форме дискурса или текста»⁴⁷.

⁴⁵ См.: Хомский Н. Язык и мышление.

⁴⁶ Hymes D. Foundations in Social Linguistics. Philadelphia, 1974.

⁴⁷ Кубрякова Е. С. Общие замечания о моделях порождения речи и путях вербализации мысли в речепорождающем процессе // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991. С. 25.

Были разведены понятия лингвистической и коммуникативной компетенции. Так, коммуникативная компетенция стала определяться как «сумма языковых навыков и знаний говорящего-слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи»⁴⁸. Это определение можно назвать предварительной дефиницией, которая с позиций сегодняшнего дня кажется не совсем корректной. Так, «Словарь методических терминов» представляет коммуникативную компетенцию как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащегося и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умения учащихся пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения»⁴⁹.

В конце XX в. ученые начали разрабатывать модели коммуникативной компетенции и изучать механизмы их формирования. В связи с этим понятие «компетенции» стали рассматривать с различных точек зрения — социологической, психологической, психолингвистической, лингвистической. Исследователи выявляли различные составляющие коммуникативной компетенции и высказывали разные мнения в отношении их количественного и качественного состава. Так, можно найти описание языковой, лингвистической, предметной, профессиональной, лингвострановедческой, страноведческой, социолингвистической, речевой, дискурсивной, социальной, социокультурной, культурологической, прагматической, стратегической, поведенческой компетенций как составляющих системной организации коммуникативной компетенции. Разнообразие представлений говорит о многоаспектности проблемы и о неоднозначности ее решения. Нет необходимости оспаривать, что сам по себе феномен «коммуникативная компетенция» есть величина постоянная. Вероятно, различия в представлениях о составляющих определены методической установкой.

В настоящее время изучение коммуникативной компетенции идет в нескольких направлениях. Прежде всего несомненный интерес и методическую важность продолжает представлять изучение структуры коммуникативной компетенции, определение составляющих ее частных компетенций и их иерархии внутри общей

⁴⁸ Федорова Л. Л. К понятию коммуникативной компетенции: Автореф. канд. ... филол. наук. М., 1980. С. 7.

⁴⁹ Азимов Э. Г., Шуккин А. Н. Словарь методических терминов. СПб., 1999.

системы компетенции. Следующий вопрос — один из самых актуальных и интересных в методике — контроль и оценивание коммуникативной компетенции, и он, несомненно, связан с первым вопросом. Для объективного оценивания необходимо точно определить объекты контроля, а для этого необходим анализ умений, входящих в каждую составляющую коммуникативной компетенции.

Еще одна интересная задача — характеристика и методика анализа уровней коммуникативной компетенции, а также их соотношение в разных видах речевой деятельности.

Этому широкому кругу проблем посвящена книга, изданная Департаментом по языковой политике Совета Европы, «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (русская версия, 2003)⁵⁰. Согласно данной работе, учащийся для выполнения своих задач использует: общие компетенции (декларативные знания, неязыковые умения и навыки, экзистенциальную компетенцию и познавательные способности), а также коммуникативные компетенции (языковая, социолингвистическая, прагматическая).

Коммуникативная языковая компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя знания, умения и навыки (там же, с. 109). В рамках лингвистической компетенции выделяются: лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая компетенции. Значимость лингвистической компетенции очевидна, но ее ведущая роль при оценивании общей коммуникативной компетенции методистами часто подвергается сомнению.

Еще одна «крупная» коммуникативная компетенция по «Общеввропейским компетенциям» — прагматическая. Ее составляют: а) компетенция дискурса (знание правил построения высказывания, их объединение в текст); б) функциональная компетенция (умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций); в) компетенция схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии

⁵⁰Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Совет Европы. Французско-английская версия, 2001 г.; Московский гос. лингвистический ун-т (рус. версия), 2003.

со схемами взаимодействия — там же, с. 122). С нашей точки зрения, основной, и возможно, интегрирующей в себе две остальные среди данных составляющих является дискурсивная компетенция. Авторы исследования декларируют наличие трех компетенций внутри прагматической, однако противоречия в их описании сами говорят в пользу существования именно дискурсивной компетенции как ведущей или единственной. Так, компетенция схематического построения речи оказалась вовсе не описанной в качестве отдельно существующей. Ее характеристики и параметры оценки можно найти в описании функциональной компетенции (имеется в виду умение использовать модели социального взаимодействия в процессе общения, которое в методических целях может быть представлено в виде схем).

Говоря о функциональной компетенции, авторы утверждают, что это «умение использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций», а далее выделяют умения, характеризующие уровень развития данной компетенции (микрофункции и макрофункции). Например, умение найти и сообщить информацию, выразить собственное мнение, убедить и др., а также функционально использовать устную и письменную речь, состоящую из последовательности предложений: описание, повествование, рассуждение, комментарий и др. (там же, с. 124–125). Возможно, именно данный вид компетенции «отвечает» за проявление личностных особенностей в речевом поведении. Любое высказывание (как развернутое, так и краткое, элементарное) строится с учетом цели коммуникации и разворачивается в соответствии с коммуникативной стратегией говорящего. Функциональная компетенция включает в себя стратегические умения — умение выбрать правильную стратегию и тактику речевого поведения из уже известных стратегий и тактик или создать свою собственную, а также компенсаторные умения. Существуют исследователи, которые выделяют стратегическую и компенсаторную компетенции как самостоятельные. С нашей точки зрения, они обе (или одна — функциональная) есть инструмент, необходимый для построения дискурса.

Критериями оценки уровня дискурсивной компетенции являются: логичность, связность, целостность высказывания, а также умение полно и точно выразить информацию, необходимую для достижения коммуникативной цели.

Третья коммуникативная компетенция, рассматриваемая в «Общеввропейских компетенциях» как составляющая коммуникативной компетенции, — социолингвистическая. В социолингвистическую компетенцию входят знания и умения, необходимые для эффективного использования языка в социальном контексте: знание лингвистических маркеров социальных отношений, правил вежливости, народной мудрости (выражения, обобщающие многовековой опыт народа), умение использовать регистры общения, способность распознавать диалект и акцент.

Значимость социолингвистической компетенции подтвердил анализ успешности обучения русскому языку в последние годы.

Дело в том, что настоятельное следование принципу «обучить говорить» на основе коммуникативной методики имело свои недостатки: в процессе обучения часто недостаточное внимание уделялось развитию социокультурного компонента общения. Отсутствие же или недостаточность знаний (особенно социокультурного и предметного характера) при достаточно высоком уровне собственно лингвистической компетенции очень портит картину общей коммуникативной компетенции говорящего, заставляет говорить о ее низком уровне.

Приведем в качестве примера реплику студента при выполнении задания «Пригласите делового партнера провести вместе вечер в каком-либо интересном месте»: *Я намереваюсь пригласить вас в театр. Не будете ли любезны согласиться?* (студент из Японии, в России находится одну неделю, сдал тест по грамматике с результатом 93%).

Мы видим типичную для обучавшегося самостоятельно в неязыковой среде ошибку — форма выражения интенции взята из письменного источника (из произведения литературы XIX в.) и не подходит к названной ситуации общения ни по стилистической форме, ни по лексическому наполнению высказывания.

Социокультурная и социолингвистическая компетенции — те частные компетенции, от низкого уровня развития которых страдает общая компетенция: человек может осуществлять общение и выражать свои потребности, но также может быть и неправильно понят.

То же можно сказать и о предметной компетенции. Ее значимость легко выявляется при оценивании уровня компетенции на иностранном языке, ибо она «представляет собой содержательный, денота-

тивный план высказывания»⁵¹. В «Общеввропейских компетенциях» этот вид отнесен к общим компетенциям человека.

Если образно представить Общую коммуникативную компетенцию в виде дерева, то лингвистическая компетенция займет место корней — без развитой корневой системы не вырастет из ростка дерево. Ветвями кроны будут социокультурная и социолингвистическая компетенция (чем больше социокультурных знаний имеет языковая личность, тем больше ветвей на дереве). Листья — предметная компетенция, и их количество и яркость зависят от количества и качества знаний человека о предмете (теме, проблеме) общения. Но самое главное в этом дереве — ствол. Его высота и прочность — уровень дискурсивной компетенции, а кора ствола — функциональная компетенция. Человек не сможет продемонстрировать знания о предмете и культуроведческие знания без знания языка и умения выразить информацию — тогда ветви и листья не смогут никому показать свою красоту, завянут.

Можно долго развивать образное понимание роли коммуникативной компетенции в эволюции языковой личности. Для нас важно было показать ведущую, ствольную роль дискурсивной компетенции в целостном организме коммуникативной компетенции и зависимость остальных видов компетенции от нее. Надо сказать, что об этом писал еще С. И. Бернштейн, говоря об уровне языковой способности. Он выделял в речевой деятельности ведущий уровень и ряд фоновых уровней. Ведущий уровень, по С. И. Бернштейну, адекватен цели деятельности, а фоновые уровни обеспечивают те или иные «технические» компоненты деятельности⁵².

Для того чтобы подтвердить нашу теорию о ведущей роли одной из коммуникативных компетенций и определить правильность выбора объектов контроля компетенции при ее оценивании, нами был проведен методический эксперимент. Тридцати преподавателям русского языка как иностранного было предложено оценить ответ двух кандидатов при выполнении задания теста второго уровня. (Задание: подробно описать все, что вы увидите в видеофрагменте, и сделать предположение, почему такая ситуация возникла в жизни героя. Фрагмент взят из фильма «Ирония судьбы».)

⁵¹ Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. М., 1990. № 4. С. 56.

⁵² См.: Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.

Представляем запись ответа одного из кандидатов:

Таблица 5

Кандидат:	Вот наш герой здесь/ наш парень/ скажем так/ он, наверное, как-то был пьяный/ вошел в эту квартиру/ потому что/ когда она лилила воду/ как-то он так/ его реакция была/ как-то пьяный просто/ разговаривать он как не в состоянии// Э-э/ а девушка как-то/ на Новый год одна/ на Новый год одна/ Она хотела бы/ как-то/ с кем-то отметить/ поэтому она не звонила например в полицию в милицию какие-то/ она могла звонить/ У нее было время/ после того как она видела//
Тестор:	А где действие происходит/ вообще//
К:	У нее/ дома
Т:	Вы уверены?
К:	Я // Сто процентов//
Т:	Скажите/ а как такая ситуация могла все-таки возникнуть/ еще раз/ вот с вашей точки зрения/ по какой причине/ Вот/ Основная причина/
К:	Мужчина пьян/ вошел в квартиру// Думал/ что свою// Понимаете/ этот процесс часто//
Т:	Понятно/ Фильм смотрели? Ирония судьбы.
К:	Нет.

Ответы кандидатов оценивались по двум таблицам. Во-первых, по рейтерской таблице к заданию 13 (табл. 5). Вторая таблица определяет объекты контроля в соответствии с описаниями параметров коммуникативной компетенции и представлена в «Общеввропейских компетенциях», при этом нами учитываются только умения, которые подвергались проверке в данном задании. Столбец 1 в табл. 5 не был представлен в таблице для преподавателей, он введен позже, чтобы показать, к какой компетенции по «Общеввропейским компетенциям» относятся те или иные параметры нашей таблицы.

По результатам анализа оценок ответов кандидатов можно сказать следующее.

Преподаватели со стажем работы менее 5 лет в целом оценили ответ кандидата на 2 (7 из 10) и «3», преподаватели со стажем более 10 лет — на 3 и 4. Наибольший разброс оценок представлен в группе преподавателей со стажем от 5 до 10 лет. Ответу даны оценки 4, и 3, и 2, и даже 0. Итак, данные эксперимента выявляют очень

Рейтерская таблица для оценки

Компетенция	Умения	Баллы
Развитие темы (ДК)	Умение описывать ситуацию и действующих лиц Полнота — умение развить тему (логичность, четкость, последовательность и беглость изложения темы высказывания) — умение построить высказывание повествовательного или описательного характера	0 1 2 3 4 5
	Точность — умение достоверно передать необходимую информацию — умение выделить наиболее важную информацию	0 1 2 3 4 5
Беглость устной речи (ФК)	Умение сделать предположение — умение строить развернутые высказывания и понятно излагать свои мысли в соответствии с требованиями ситуации	0 1 2 3 4 5
	Умение обосновать предположение — умение строить развернутые высказывания и понятно излагать свои мысли в соответствии с требованиями ситуации	0 1 2 3 4 5
Целостность и связность (ДК)	Композиционная структура и форма — умение создать развернутое логичное высказывание с четкой структурой — умение использовать средства связи при построении логичных и понятных высказываний	0 1 2 3 4 5
Лингвистическая компетенция	Языковые средства — словарный запас (ЛК)	0 1 2 3 4 5
	— грамматическая правильность речи (ГК)	0 1 2 3 4 5
	— владение фонологией (четкость произношения) (ФК)	0 1 2 3 4 5
Социолингвистическая компетенция	— знание основных правил и стереотипов общения в ситуациях, умение выбрать регистр общения в соответствии с ситуацией	0 1 2 3 4 5

серьезный разброс в оценках ответа студента (от 0 до 4!). Причины такого неадекватного оценивания еще предстоит анализировать. Нам же в данном случае требовалось определить среднюю оценку, которую дали этому кандидату все участвовавшие в экспериментальном

оценивании преподаватели, и сравнить ее с «тестовой» оценкой (под «тестовой» оценкой мы имеем в виду оценку, данную профессиональными тесторами кандидату в результате оценивания по шкале, разработанной специально для оценки речевого продукта при помощи теста). Мы получили результат, подтверждающий объективность тестовой оценки, — тестовая оценка совпала со средней (3,3)! Конечно, данный результат — весомое подтверждение важности тестирования вообще.

Кроме оценки ответа кандидата преподавателям предлагалось назвать степень значимости параметров (от 1 до 5), на которые они ориентировались при оценке ответа студента.

Этими параметрами в группе более опытных преподавателей были названы (по убыванию): умение логично, последовательно и четко изложить информацию; создать текст описательного характера; достоверно передать информацию; умение создать развернутое высказывание с четкой структурой; грамматическая правильность речи, словарный запас; знание основных правил общения в ситуациях (10 из 17). Семь преподавателей также на первое место поставили составляющие дискурсивной компетенции, а на второе — умения социолингвистической компетенции. Молодые преподаватели (5 из 10) на первое место поставили составляющие языковой компетенции, на второе место — социолингвистической. Три преподавателя особенно значимыми посчитали составляющие функциональной компетенции, а на второе место поставили языковую. Два преподавателя выделили грамматическую компетенцию и словарный запас как самые главные при постановке оценки, на третье место поставив все остальные. Примерно такая же картина наблюдается и при анализе результатов оценивания ответа второго кандидата.

Все это позволяет сделать выводы, что при оценивании продукта речи большинство преподавателей-практиков, не имеющих опыта работы в проведении тестирования, выделяют дискурсивную компетенцию как основную, прежде всего влияющую на общую оценку ответа студента. Эксперимент выявил также необходимость обращать больше внимания на социолингвистическую компетенцию как при контроле, так и при обучении речевой деятельности.

Несомненно, наши наблюдения показали, насколько необходим и важен анализ как самих оценок (тестовых и нетестовых), так и методики и механизма оценивания речевого продукта.

1.1.7. К вопросу о самооценке и традиционном тестировании в «Общеввропейских компетенциях» Совета Европы

Основные дескрипторы, содержащиеся в Общеввропейских компетенциях, являются результатом более чем 20-летней работы. Начало этой работе положило описание «Порогового уровня» (the “Threshold” (B1)), появившееся в 1980-х гг. Затем было опубликовано описание «Предпорогового уровня» (“Waystage” (A2)), который является промежуточным на пути к достижению «Порогового уровня». Как отмечает Глен Фулчер (Glen Fulcher), данные дескрипторы в большей степени основываются на представлении преподавателей о степени сложности, чем на теории овладения иностранным языком⁵³. Данные дескрипторы в связи с этим не являются чем-то новым, а скорее представляют собой общую концепцию, которую разделяют преподаватели иностранных языков. Они являются инструментом для самооценки, а также могут быть использованы в традиционных системах тестирования.

Эти дескрипторы и более подробное описание умений, содержащиеся в «Европейском языковом портфеле для старших классов общеобразовательных учреждений»⁵⁴ (“Language Portfolio”) представляют ряд идей, которые могут быть новыми для учителей. Эту новизну определяют политические предпосылки создания данного документа, а также некоторые новые направления обучения языкам, например подчеркивается, что изучаемый язык является инструментом для понимания людей различных культур (межкультурной коммуникации) и толерантности. Интерес представляет ряд умений, необходимых для ситуации «посредничества», в которой говорящий или пишущий выступает в качестве переводчика для людей, говорящих на разных языках.

Литтл и Перклова выделяют три основных направления применения самооценки⁵⁵. Сравнение им роли самооценки и традиционного тестирования в каждом из этих направлений.

⁵³ Fulcher G. Are Europe’s tests being built on an ‘unsafe’ framework? Education Guardian 18 March 2004 <http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,,1170569,00.html>.

⁵⁴ Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. М., 2001.

⁵⁵ Little D., Perclova R. European Language Portfolio Guide for Teachers and Teacher Trainers. Strasbourg: Modern Languages Division, 2000.

Необходимое количество часов подготовки для сдачи экзаменов по уровням

Тесты	CEF	IELTS	Cambridge ESOL	TOEFL / TOEFL computer	TOEFL-iBT	Кол-во учебн. часов	Словарный запас
Уровни	C2	7,5+	CPE	Over 600 / 263–300	113–120	3000	
	C1	6,5 / 7,0	CAE	580 / 232	90+	1500	
	B2	5,0 / 5,5 / 6,0	FCE	500–550 / 173	50–90	750	4600
	B1	3,5 / 4,0 / 4,5	PET	Below 470 / 113–152	29–49	380	2600
	A2	3.0	KET / YL Flyers	Less than 113	Less than 29	150–200	
	A1		YL Movers and Starters				

1. Учебный процесс. Основной целью Европейского языкового портфеля является заставить студентов думать о своих достижениях и опыте в овладении изучаемым языком. Очевидно, что в этой части самооценка играет ведущую роль. Однако европейский языковой портфель содержит часть, связанную с записью результатов тестирования, особенно результаты от экзаменов по уровням, представленным в Общевропейских компетенциях.

2. Коммуникативная компетенция.

Начиная преподавательскую деятельность, учителя должны иметь четкое представление о том, какими умениями должны овладеть их ученики. Современный подход к обучению языку представлен, например, в известном учебном комплексе «Cutting Edge»⁵⁶. Этот учебник основан не на структурно-грамматическом подходе, а на решении коммуникативных задач в ситуациях общения. Роль учителя при подобном подходе — показать ученику, чего он уже достиг, и определить направления будущей учебной работы. Этот подход включает совместную деятельность, при которой студент должен сам оценивать и фиксировать свои достижения. Это может быть самооценка или групповая оценка, при которой ученики обсуждают достижения их одноклассников.

Традиционные системы тестирования, такие как, например, Кембриджская система, подтверждают значимость продуктивных видов речевой деятельности. Успешность коммуникации является ведущим критерием оценивания субтестов «Письмо» и «Говорение».

3. Лингвистическая компетенция. На первый взгляд кажется, что в оценке лингвистической компетенции традиционные системы тестирования имеют преимущества. Однако есть такие тестовые модели, в которых сами студенты могут измерить свой словарный запас. Тесты по грамматике, выполняемые на компьютере, также дают возможность для самооценки. Много экзаменов сейчас имеет официальный уровень в соответствии с системой Общевропейских компетенций, и это значит, что становится возможным соотнести знания лексики и грамматики с коммуникативными умениями. Нам представляется, что именно этот вопрос будет стоять в центре будущих исследований. Таблица 6, приведенная ниже, демонстрирует пока очень приблизительный подход к выделению этих соответствий⁵⁷.

⁵⁶ *Cunningham Sarah, Peter Moor*. New Cutting Edge: Intermediate: Student's Book: Intermediate Student's Book. London, 2005.

⁵⁷ «Useful Information». University of Sheffield English Language Teaching Centre. 25 дек. 2007 <http://www.shef.ac.uk/eltc/useful/toefl_ielts.html>.

1.2. ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТА ЕВРОПЫ. РАЗРАБОТКИ СТРАН — УЧАСТНИЦ АССОЦИАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ТЕСТЕРОВ ЕВРОПЫ И СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ США

1.2.1. Языковая политика Совета Европы

С исчезновением границ между европейскими государствами и увеличением возможностей для граждан перемещаться из одной страны в другую с целью поиска места работы и учебы возникла острая необходимость выявить соответствия их квалификации, по-

лученной в одной стране, с требованиями к квалифицированному специалисту в другой стране. Необходимо точно знать, что подразумевается под тем или иным уровнем владения языком в различных странах, т. е. какими умениями и навыками должен обладать владелец сертификата о соответствующем языковом уровне и претендующий на определенную позицию, и каким образом можно выявить соответствие между квалификациями в области языка, полученными в разных странах Европы.

Для достижения этой цели специалистам в области языка в различных европейских странах необходимо было работать вместе, в результате чего были разработаны соответствующие механизмы для описания и сравнения экзаменационных требований в области иностранного языка.

Языковой департамент Совета Европы за последнее время разработал ряд преемственных проектов, формирующих современную языковую политику.

1971 г.: «Система обучения взрослых иностранным языкам». Согласно этому проекту, в программу народных школ в Европе были введены программы изучения иностранных языков для взрослых.

1975 г.: разработка порогового уровня — Threshold Level — для английского языка.

1976 г.: пороговый уровень — Niveau-Seuil — для французского языка.

Эти проекты дали возможность четко разделить обучение иностранным языкам на этапы и сделать освоение языков мотивированным.

1977–1981 гг.: проект № 4 «Современные языки». Особое место в этом проекте занимает изучение исчезающих языков, таких как ретороманский и швейцарский.

1982–1987 гг.: проект № 12 «Изучение и преподавание современных языков в целях общения». Проект включал принципы коммуникативного подхода:

- направленность на обучаемого и его языковые потребности;
- язык — инструмент коммуникации;
- коммуникативная компетенция языковая + социолингвистическая + дискурсивная + стратегическая + социокультурная + социальная компетенции;
- когнитивная психология;

- обучаемый — активный партнер по общению;
- преподаватель — эксперт в языке и искусстве коммуникации;
- благоприятная психологическая атмосфера;
- аутентичные материалы;
- ТСО и наглядность;
- модульная организация содержания и процесса обучения;
- спиралевидное прогрессирование;
- реабилитация родного языка;
- широкое использование игр, имитаций, проблемных задач и т. п.;
- работа в диадах, триадах, малых и средних группах;
- лояльное отношение к ошибкам.

Этот проект значительно способствовал развитию методики преподавания языков.

1989–1996 гг.: проект «Изучение языков и европейское гражданство». Основой создания этого проекта стали эмиграционные процессы в Европе.

1991 г.: «Единые европейские критерии владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»⁵⁸. (английская версия «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment», далее — CEF, французская версия — «Cadre europeen commun de reference pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer»). Этот проект унифицировал требования к обучению иностранным языкам в европейских странах.

1993–1996 гг.: «Европейский языковой портфель» («European Language Portfolio»). Проект разрабатывался несколько лет совместно с национальными центрами современных языков. Компетентностный подход к изучению языков потребовал разработки инструмента, позволяющего обучаемому самостоятельно контролировать процесс обучения и оценивать свои достижения вне зависимости от используемых при обучении методик и средств. В качестве такого инструмента был предложен «Европейский языковой портфель», представляющий собой сборник документов, отражающих процесс изучения

⁵⁸ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Strasbourg, 2001; Общеευропейские компетенции владения иностранным языком (рус. версия, 2003).

языка, включая возможность самооценки и накопления культурологического опыта.

Европейский языковой портфель — это личный документ, который позволяет обучающемуся оценить собственную языковую компетенцию в различных языках и контакты с другими культурами. Он включает:

а) языковой паспорт, в котором отражены языковые навыки, описанные на основе уровней «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком», сведения об изучении языков и опыте межкультурного общения, перечень сертификатов и дипломов;

б) языковую биографию. В языковой биографии содержатся дескрипторы, т. е. параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и учителем) уровень владения учащимся иностранным языком. Дескрипторы российского языкового портфеля применительно к разным видам речевой деятельности ориентированы по ситуации аутентичного межкультурного общения. В языковой биографии учащийся определяет свой уровень владения изучаемым языком по таблице самооценки. Он внимательно осваивает описание коммуникативных умений в листах самооценки, затем отмечает те коммуникативные умения, которыми он, по его мнению, уже овладел, и те, которыми ему предстоит овладеть;

в) досье, содержащее документы, подтверждающие достижения обучающегося в области изучения иностранных языков. «На другом языке я могу»... Европейский языковой портфель позволяет оценить степень способности общаться на иностранном языке. Он позволяет также проинформировать других о языковой компетенции обучающегося в терминах, принятых Советом Европы и понятных на всем европейском пространстве. Портфель поможет объяснить любому, где и как обучающийся изучал языки и что он может делать на неродном языке. Это может быть важно при поступлении на новую работу или желании учиться в другой стране и т. д. В настоящее время существуют три версии типового портфеля для трех возрастных групп. На их основе разрабатываются национальные версии. Российская версия европейского языкового портфеля, разработанная специалистами из Московского государственного лингвистического университета, была представлена в феврале 2001 г. в Лунде на официальной церемонии открытия Европейского года языков⁵⁹.

⁵⁹ Европейский языковой портфель для России.

2002 г.: «Изучение языков на протяжении всей жизни». В проекте прорабатывались вопросы постуниверситетского и дистанционного образования.

Задача программы СЕФ — создание в Европе с ее различными образовательными системами и учреждениями общего информационного базиса для разработки учебных программ, учебников, оценочной системы языковых компетенций. С другой стороны, ее целью является также создание единообразного описания различных знаний, умений и навыков по разным языкам (единой коммуникативной компетенции). И здесь кроется более глубокий смысл концепта «многоязычие»: он означает не только языки во множественном числе, но и умение использовать знания в различных языках для своих коммуникативных целей с учетом связей и взаимодействий этих языков.

1.2.2. Деятельность Ассоциации тестеров Европы

В последние десятилетия тенденция к объективизации оценки знаний во всем мире привела к развитию различных технологий тестирования. Для координации усилий тестологов разных стран в 1990 г. была создана Европейская ассоциация языкового тестирования (ALTE), которая вырабатывает, унифицирует и распространяет критерии тестирования среди своих членов, среди которых Датский лингвистический тестовый консорциум, Институт Гёте, Экзаменационный синдикат Кембриджского университета (UCLES), Институт Сервантеса и Университет Саламанки, Альянс Франсэз и др. В настоящее время ассоциация насчитывает в своих рядах 31 члена — университеты, колледжи, тестирующие центры и экзаменационные комитеты — и представляет 26 языков. Проект СЕФ был во многом подготовлен деятельностью ALTE.

Члены ассоциации ALTE осуществляют работу в нескольких направлениях:

— установление единых для всех уровней владения иностранными языками, которые будут признаваться во всех странах Европы;

— установление общих стандартов для всех этапов языкового тестирования — от технологии составления тестового задания и разработки критериев оценки до способа извещения кандидата о результатах теста;

— участие в совместных проектах, обмен опытом и новыми идеями.

Первая из этих целей практически полностью направлена на решение проблем, связанных с трудоустройством иностранцев в разных странах Европы. Цель установления общих стандартов осуществляется с помощью долгосрочного проекта «компетенций». На первом этапе осуществления этого проекта был разработан описательный документ «Европейские языковые экзамены», который был опубликован как «Документ 1 ALTE». Он содержит описание основных языковых экзаменов, предложенных к рассмотрению членами ассоциации ALTE. Описания представлены таким образом, чтобы было ясно, признаются ли результаты экзаменов как достаточные для присвоения необходимой квалификации в области языка, дающей право на работу или получение образования, и для оценки навыков владения языком в зависимости от уровня.

Второй цели ALTE — установлению общих стандартов для всех этапов языкового тестирования — посвящен второй документ ALTE «Европейские экзаменационные системы». В данном документе описывается, каким образом разрабатывалась система экзаменов, а также применяемые методы контроля качества. Этот документ также включает и «Унифицированный кодекс», которым должны руководствоваться все члены ассоциации.

«Европейские языковые экзамены» (первый документ ассоциации ALTE) не только обеспечивают информацией для осуществления своих целей, но и играют роль описательного фундамента для будущего определения компетенции, уровней владения иностранным языком, на котором будут строиться экзаменационные требования, предлагаемые разработчиками ассоциации ALTE.

Система ALTE (ALTE Framework) состоит из шести уровней — от нулевого до пятого, для каждого из которых существует описание того, что должен знать и уметь, какими навыками должен обладать студент, изучающий иностранный язык.

По мере развития системы уровней ALTE создавался проект «CAN DO». Проект представляет собой систему, которая определяет, какими знаниями иностранного языка на каком уровне должен обладать студент в каждом из аспектов владения языком (аудирование, говорение, чтение, письмо). Система «Can-do» включает около 400 утверждений, которые подразделяются на 40 категорий, где

описывается, что пользователь языка может делать в соответствующем языке, на соответствующем уровне. Эта система разработана для 13 языков.

В настоящее время система ALTE состоит из пяти уровней. Уровни описываются как совокупность навыков и умений (can-do statements), которая:

- определяет уровень с точки зрения, что пользователь языка может делать на каждом уровне в соответствии с критериями, описанным в CEF;
- облегчает понимание пользователей языка, что означает каждый уровень в соотношении с тем, что он реально может делать.

Значимые черты каждого уровня ALTE состоят в следующем:

ALTE уровень 5 (Хороший Пользователь): способность справляться с языковым материалом, который требует академической подготовки и обдумывания, и использовать язык для достижения своих коммуникативных целей на уровне, который в некоторых аспектах может быть более продвинутым, чем язык среднего носителя языка.

Пример: *УМЕЮ просматривать тексты в поисках значимой информации и схватывать основную тему текста почти так же быстро, как и носитель языка.*

ALTE уровень 4 (Компетентный Пользователь): способность общаться, когда основное внимание уделяется качеству процесса общения с точки зрения уместности, внимания к собеседнику и способности иметь дело с неизвестными темами.

Пример: *УМЕЮ уверенно справляться с вопросами враждебно настроенной аудитории. УМЕЮ отстаивать свое мнение и удерживать внимание слушателей.*

ALTE уровень 3 (Независимый Пользователь): способность почти всегда достигать коммуникативных целей и выражать свое мнение по ряду тем.

Пример: *ЗНАЮ КАК познакомить гостей с какой-либо достопримечательностью города и подробно рассказать им о ней.*

ALTE уровень 2 (Пороговый пользователь): способность выразить мысль в знакомых ситуациях и, в общем, справиться с незнакомой информацией.

Пример: *УМЕЮ открыть счет в банке при условии, что процедура несложная.*

ALTE уровень 1 (Предпороговый Пользователь): способность справляться с простой информацией и формирование умения выразить мысль в знакомых условиях общения.

Пример: *УМЕЮ* принимать участие в повседневной беседе на простые предсказуемые темы.

ALTE уровень выживания: способность выражать мысль и обмениваться информацией простым способом.

Пример: *МОГУ* задать простой вопрос (напр., о меню) и понимаю простые ответы.

Эта система освещает четыре области применения языка — общую, социально-туристическую, сферу труда и, наконец, сферу образования. Система включает 4 таблицы. Каждая таблица иллюстрирует навыки владения видами речевой деятельности (рецептивными — аудирование, чтение и продуктивными — говорение, письмо) на определенном уровне. Таблицы различаются между собой по цели, которая ставится перед пользователями языка:

- общее владение языком;
- общее владение (социальный и туристический аспект);
- общее владение с целью работы;
- общее владение с целью обучения.

1.2.3. Уровни владения иностранным языком

В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» вводится шкала владения языками из шести уровней, основанная на коммуникативном подходе оценки по различным видам речевой деятельности.

Шкала ALTE соотносится со шкалой CEF следующим образом.

Таблица 7

Соотношение уровней CEF и ALTE

Уровни CEF	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Уровни ALTE	ALTE Уровень выживания	ALTE Уровень 1	ALTE Уровень 2	ALTE Уровень 3	ALTE Уровень 4	ALTE Уровень 5

Каждый из шести уровней CEF подразделяется на подуровни:

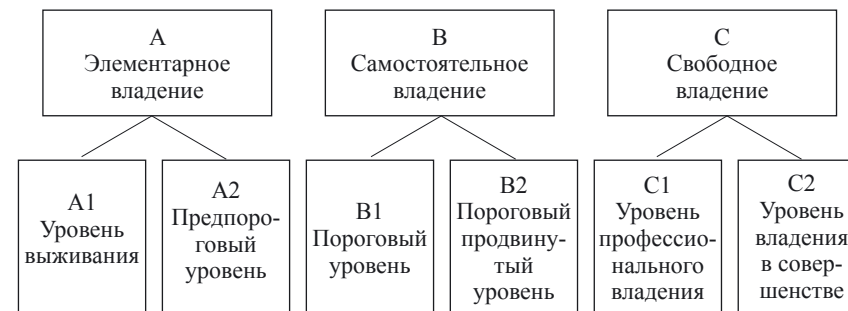


Рис. 1. Уровни владения языком CEF

Прогресс в развитии способностей учащегося пользоваться средствами языка может быть калиброван и представлен в виде следующей шкалы.

Таблица 8

Общая шкала владения языком

C2	Может четко формулировать свои мысли, подчеркнуть самое важное, исключить двоякое понимание, при этом свободно использует самый широкий спектр языковых средств
C1	Может легко и свободно выбирать из широкого спектра языковых средств наиболее адекватные способы выражения своих мыслей
B2	Может четко выразить свою мысль, не испытывая при этом видимых затруднений. Владеет запасом языковых средств, достаточных для четкого описания явлений и предметов, выражения точки зрения, построения аргументации. При этом не испытывает видимых затруднений в подборе слов, использовании некоторых сложных моделей предложений
B1	Имеющийся запас языковых средств позволяет дать без подготовки описание нетипичной ситуации, достаточно четко изложить суть проблемы или вопроса, выразить свои мысли на абстрактную тему (например, связанную с культурой, наукой, кино и т. д.). Словарного запаса хватает для общения на повседневные темы (семья, работа, увлечения, последние события), однако испытывает трудности при подборе нужного слова, повторяется, иногда с трудом формулирует свои мысли. Владеет базовым словарным запасом, достаточным для общения в простейших повседневных ситуациях, однако испытывает затруднения в выборе слов, что существенно ограничивает возможность общения

A2	<p>Может кратко высказаться на простейшие темы: рассказать о себе, своих повседневных занятиях, изложить просьбу, задать вопрос.</p> <p>Может рассказать о себе и других, сообщать, чем они занимаются, где живут, что у них есть, используя простейшие грамматические конструкции, заученные слова и словосочетания.</p> <p>Владеет ограниченным числом коротких заученных фраз для общения в повседневных ситуациях</p>
A1	<p>Владеет весьма ограниченным запасом простых выражений, позволяющих сообщить информацию о себе, попросить/спросить что-либо</p>

1.2.4. Критерии оценки, разработанные в рамках Интернет-проекта DIALANG

Проект DIALANG является дополнением к системе CEF для проведения различного ряда диагностических мероприятий. Здесь основное внимание уделяется утверждениям, используемым для самооценки, и процедуре их калибровки, выполненной в ходе создания системы DIALANG. Данный проект также включает две взаимосвязанные описательные шкалы, которые основываются на системе CEF и используются для информирования тестируемых учащихся о результатах и для объяснения этих результатов. Дескрипторы, используемые в рамках этого проекта, были шкалированы и приведены в соответствие с уровнями «Общеввропейских компетенций». Если уровень языковой компетентности учащегося продвинутой, то вероятность его правильного ответа на простой вопрос очень высока. Вероятность же правильного ответа на вопрос продвинутого уровня для начинающего — мала.

DIALANG — это система оценки, предназначенная для изучающих иностранные языки и желающих получить диагностическую информацию относительно своего уровня владения языком.

Система включает листы самооценки, языковые тесты и материалы для объяснения полученных результатов, подготовленные на 14 европейских языках: датском, голландском, английском, финском, французском, немецком, греческом, исландском, ирландском, итальянском, норвежском, португальском, испанском и шведском. DIALANG можно бесплатно получить из Интернета.

Система оценки DIALANG и описательные шкалы, используемые для сообщения результатов пользователям, непосредственно основаны на системе «Общеввропейских компетенций». Дескрипторы для самооценки, используемые в системе DIALANG, были в основном заимствованы из системы «Общеввропейских компетенций» и адаптированы к специфическим потребностям данной системы.

DIALANG предназначена для взрослых пользователей, желающих определить свой уровень владения иностранным языком и получить подробное описание сильных и слабых сторон своих языковых умений. Эта система также позволяет учащимся понять, каким образом они могут улучшить свои языковые навыки, и более того, она формирует осознанное представление о таких понятиях, как изучение иностранных языков и уровень владения языком. В рамках этой системы сертификация не производится.

Основными пользователями системы DIALANG являются, таким образом, учащиеся, изучающие язык самостоятельно или в рамках учебного заведения. Однако преподаватели иностранных языков также могут найти полезную для себя информацию в рамках системы DIALANG (<http://www.dialang.org/altindex.htm>).

Общеввропейская система определения уровня владения иностранным языком и Языковой портфель являются, таким образом, звеньями единой образовательной цепи, облегчающей сравнение и корреляцию национальных систем лингвистического образования в Европе. В рамках новой системы определения уровня владения иностранным языком, разработанной Советом Европы с целью унификации компетенций учащихся, были выявлены четкие дескрипторы, позволяющие определить уровень языковых компетенций учащихся на каждом этапе. Основными принципами, в соответствии с которыми разработаны спецификации, являются уровневый подход к представлению лингводидактических единиц и коммуникативно-ориентированный подход к отбору содержания обучения. При этом аппарат формирования текста на уровне предложений, а именно грамматика и лексика, не рассматриваются как цель обучения сами по себе, но являются средством для выполнения коммуникативных целей.

Далее мы переходим к главе, материал которой в наименьшей степени освещен в лингводидактической литературе на русском языке — это применение методов математической статистики и математических измерений в составлении теста и квантитативном анализе результатов тестирования.

2. СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕСТОВЫХ ДАННЫХ

2.1. КЛАССИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

С начала XX в. в научную парадигму мышления прочно начинают входить статистические измерения. Попадают они и в лингвистику (в результате чего создается особая отрасль знаний — математическая лингвистика), и в психологию (начиная с работ Ф. Гальтона), и через нее — в тестологию. Статистические методы Спирмана¹ сыграли большую роль для дальнейшего развития метода тестов, как в Америке, так и за ее пределами. Спирман обратил основное внимание тестологов на статистический характер тестового материала. Он считал, что важным фактором для теста является степень корреляции данных по одному тесту с данными других тестов или с каким-либо другим объективным критерием. В нашей стране особое внимание статистическому анализу тестов придавал Н. А. Бернштейн². Подробное изложение истории развития тестологии см. в книге И. Ю. Павловской и Н. И. Башмаковой³.

Итак, в языковом тестировании принято использовать следующие статистические понятия.

Во-первых, это первичные описательные статистики, т. е. отражение в одном числовом значении множества результатов измерения. К ним в первую очередь относятся меры центральной тенденции — мода, медиана, средняя.

¹ Spearman C. General Intelligence // American Journal of Psychology. Vol. 15.

² Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М. 1966. С. 100.

³ Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Методология обучения иностранным языкам. Тестология. СПб, 2007. 194 с.

Среднее арифметическое (mean) есть сумма всех баллов, полученных экзаменуемыми, поделенная на количество экзаменуемых:

$$M = \frac{\sum x}{N},$$

где: M — среднее арифметическое; x — баллы; N — общее количество экзаменуемых.

Среднее значение является наиболее очевидной и часто используемой мерой центральной тенденции. Но его использование ограничивается тем, что на величину среднего влияет каждое отдельное значение. Если какое-нибудь значение в группе увеличится на c , то среднее увеличится на c/N . Таким образом, среднее значение весьма чувствительно к «выбросам» — экстремально малым или большим значениям переменной.

Мода (The moda) — наиболее часто встречающееся количество баллов, полученное испытуемыми. Когда два соседних значения встречаются одинаково часто и чаще, чем любое другое значение, мода есть среднее этих двух значений.

Распределение может иметь и не одну моду. Когда все значения встречаются одинаково часто, принято считать, что такое распределение не имеет моды.

Бимодальное распределение имеет на графике распределения две вершины, даже если частоты для двух вершин не строго равны. В последнем случае выделяют большую и меньшую моду. Во всей группе может быть и несколько локальных вершин распределения частот. Тогда выделяют наибольшую моду и локальные моды⁴.

Моду полезно определять в том случае, когда тест слишком прост или тяжел либо когда тест проходят люди с различным уровнем знаний. Наличие двух и более мод в выборке может показать ее неоднородность, т. е. наличие двух или более подгрупп испытуемых, выделяющихся по какому-либо признаку, например по уровню подготовки, возрасту, психологическому типу личности.

Медиана (The median) — средний член упорядоченного ряда. Для определения медианы⁵ необходимо выстроить все баллы в порядке

⁴ См.: Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб, 2006. С. 41.

⁵ См.: Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge, 1989. P. 157; Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D. Language. Test Construction and Evaluation, Cambridge, 1995.

убывания (или возрастания) и затем найти средний член ряда. Если 10 испытуемых получили оценки 2 2 3 3 3 4 4 4 5, то медиана будет равна 3. При четном количестве измерений два средних члена упорядоченного ряда складываются и делятся пополам.

Вычисление медианы необходимо для полноты и адекватности оценки теста. В случае если только один человек из группы численностью 10 человек, заработавших по 8–10 баллов, получает 1 балл, то среднее арифметическое резко снизится из-за этого «случайного» балла. Для предотвращения неверного отражения действительной картины и рассчитывается медиана.

Однако ни один из вышеперечисленных параметров не показывает широты разброса баллов экзаменуемых. Для ее определения вычисляется размах колебаний значения признака.

Размах (The range) — разность между наибольшим и наименьшим значениями. Размах является наиболее простой и очевидной мерой изменчивости, указывающей на диапазон изменчивости значений.

Размах — это очень неустойчивая мера изменчивости, на которую влияют любые возможные «выбросы». Более устойчивой мерой является дисперсия.

Дисперсия (Variance) — мера изменчивости для метрических данных, пропорциональная сумме квадратов отклонений измеренных значений от их арифметического среднего:

$$D_x = \sum \frac{(X_i - M_x)^2}{N-1}$$

Чем больше изменчивость в данных, тем больше отклонения значений от среднего, тем больше величина дисперсии. Величина дисперсии получается при усреднении всех квадратов отклонений:

Размах достаточно точно оценивается дисперсией, но эта величина имеет один недостаток: она не отражает наличие пропусков в распределении баллов.

Показателем же, принимающим во внимание каждый отдельный балл, будет среднее квадратичное отклонение (standard deviation — SD). Это очень важный статистический параметр, он показывает разность между баллом, полученным студентом и средним арифметическим всех баллов. Среднее квадратичное отклонение — квадратный корень суммы квадратов разниц между баллами и средним арифметическим, поделенной на количество экзаменуемых минус один:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (x - M)^2}{(N-1)}}$$

где:

SD — среднее квадратичное отклонение;

x — баллы;

N — количество экзаменуемых;

M — среднее арифметическое.

Для вычисления среднего квадратичного отклонения необходимо составить таблицу.

1. В столбце под *x* необходимо выписать баллы в порядке убывания.

2. Под $(x - M)$ выписываются разницы между количеством баллов и средним арифметическим. *M* — должно быть точным, не округленным. Сумма всех значений $(x - M)$ должна равняться 0.

3. Затем все значения $(x - M)$ возводятся в квадрат и записываются в третьем столбце под $(x - M)^2$.

4. Все значения $(x - M)^2$ складываются и получается $(x - M)^2$.

5. Затем вычисляется *SD*.

На основании указанных величин высчитываются параметры языкового теста.

Весь тест в целом оценивается двумя главными параметрами: пригодности (validity) и надежности (reliability).

Валидность в самом общем виде может быть определена как важнейшая характеристика теста, которая показывает, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Другими словами, эта характеристика теста показывает большую или меньшую степень пригодности теста для его использования с определенной целью.

Многие авторы давали определение этому понятию, но, пожалуй, наиболее кратко и в то же время емко определял его Кюредон: «Пригодность теста — это оценка состояния между простым подсчетом баллов за тест и “идеальным”, принятым за эталон»⁶. Иными словами, эта характеристика теста, которая показывает, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает.

Если тест на проверку грамматических конструкций измеряет знания или навыки употребления грамматических конструкций

⁶ Cureton E. E. Validity in «Educational Measurement». Washington, 1951. P. 21.

и ничего более, то он является пригодным для измерения грамматики. Этот тест не является пригодным для измерения знания слов или понимания прочитанного. Если целью теста является проверить у студентов навык правильного произношения отдельных звуков, то этот тест не должен включать никакого другого материала (ни заданий, имеющих целью проверку грамматических навыков, ни заданий, учитывающих степень владения словарным запасом).

Вопросы пригодности теста — вопросы о том, какие и насколько правильные, обоснованные выводы могут быть сделаны на основе тестовых оценок. Множество вопросов, относящихся к этому параметру, может быть сведено к двум:

- какие выводы следует сделать о том, что измерялось тестом;
- какие выводы могут быть сделаны об ином поведении, отличающемся от наблюдаемого при тестировании.

Различают разные виды валидности:

1. **Сопоставительная валидность** (concurrent v.) определяется тем, насколько хорошо измеряет данный тест то, что хочет тестолог, по сравнению с другим тестом или оценкой. Результаты данного теста сопоставляются (определяется корреляция) с результатами другого теста или оценками преподавателей, которые получены до или сразу после данного теста. Различают критериально-ориентированную и прогностическую сопоставительную валидность. Критериально-ориентированная валидность опирается на какой-либо внешний критерий, с которым сравниваются результаты теста. Например, если известно, что для того, чтобы адекватно измерить успешность прохождения курса студентами, надо получить от них 100 ответов на 100 заданий теста, а нам по какой-либо причине необходимо сократить этот список до 25, то сначала мы проведем тест на 100 вопросов, потом на 25 вопросов и сравним результаты с помощью коэффициента корреляции (см. ниже). Если результаты будут отличаться в допустимых пределах, мы будем считать, что наш тест имеет высокую валидность. Другим типом сопоставительной валидности является прогностическая валидность.

2. **Прогностическая валидность** (predictive v.) показывает, насколько хорошо результаты данного теста предсказывают, например, успешность будущей учебы. Результаты данного теста сопоставляются (определяется корреляция) с результатами другого теста, который проводится через полгода или год учебы. Ввиду того что на

прогностическую валидность влияет так много факторов помимо собственно усвоения материала и лингвистических достижений (как то: общий интеллектуальный уровень, знание теории, мотивация, степень удовлетворенности учебной и др.), 20%-ный уровень предсказательной способности теста является уже высоким.

3. **Содержательная валидность** (content v.) показывает, представлены ли в данном тесте все важнейшие элементы содержания программы, учебника и т. п. Проводятся логический анализ и сопоставление объектов тестирования с элементами программы, учебника и т. п., релевантны ли вопросы теста. Для определения содержательной валидности теста необходимо проанализировать и прописать спецификацию тех знаний, умений и навыков, которые тест контролирует.

4. **Конструктивная (концептуальная) валидность** отражает, насколько объекты тестирования и характер заданий учитывают психолингвистическую модель усвоения рассматриваемого языкового материала или данную модель. Проводится соответствующий анализ языкового материала теста. Этот тип валидности, собственно, и отражает общее определение валидности — насколько тест контролирует тот процесс, который он призван контролировать.

5. **Внешняя валидность показывает**, насколько привлекательными, прагматичными считаются задания теста тестируемыми, преподавателями и администраторами. Проводится соответствующий анализ языкового материала теста.

Итак, пригодность /валидность языкового теста зависит от лингвистического содержания теста, от его цели и от ситуации или метода, использованных для тестирования содержания.

Первые два типа валидности являются статистическими. При измерении внутритестового параметра статистической валидности удается получить некоторые числовые величины, которые служат количественными характеристиками данного параметра языкового теста. Эти величины получают на основании корреляционного анализа. **Коэффициент корреляции** — статистический показатель степени и направленности взаимосвязи между двумя случайными величинами. В частном случае это может быть связь между результатами первого и повторного тестирования. Отрицательная корреляция указывает на обратную зависимость — рост значения одного показателя сопровождается падением значения другого.

Коэффициент валидности вычисляется как коэффициент корреляции между двумя пробами теста, возведенный в квадрат:

$$\rho = 1 - \left(\frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \right),$$

где:

ρ — коэффициент корреляции;

d — разница между рангами баллов каждого испытуемого;

N — количество экзаменуемых.

Ранги присваиваются испытуемым в двух рядах — в критериальном тесте и в экспериментальном. Разница между ними и есть d .

Например, коэффициент корреляции 0.5, возведенный в квадрат, дает нам 25%-ную валидность как характеристику теста в целом.

Надежность является следующим важным параметром проверки эффективности языкового теста. В широком плане под надежностью понимается «такая сторона предметов, явлений, процессов и систем, которая характеризует степень эффективности и устойчивости их становления, функционирования и развития»⁷.

Что касается психолого-педагогических измерений, то здесь под надежностью методисты подразумевают состоятельность результата оценки какого-нибудь периодически проверяемого (тестируемого) навыка или аспекта либо состоятельность сравнительных результатов тестирования какого-либо навыка в различных тестах. По нашему мнению, наиболее кратко и в то же самое время точно определил его С. Стивенсон: «Надежностью мы называем постоянство или устойчивость оценок, получаемых при повторяющихся наблюдениях»⁸. Таким образом, можно сделать вывод, что применительно к тестам надежность определяется постоянством, с которым тест выполняет свою функцию измерительного инструмента. Надежность вычисляется сопоставлением цифровых данных, отражающих результаты ряда тестов, выполненных одними и теми же студентами. То есть, если группа сдает один и тот же тест 2 раза с небольшим промежутком времени, в течение которого занятия языком не ведутся, результаты должны очень мало отличаться друг от друга. В противном случае тест ненадежен.

По мнению И. А. Рапопорт, тест может быть надежным, не будучи валидным (пригодным), однако он не может быть валидным (пригодным), не являясь в то же время надежным⁹. Иными словами, надежность теста — необходимое условие его валидности (пригодности). И это понятно, поскольку тест, результаты которого постоянно меняются, вообще ничего не тестирует.

Показателем надежности служит величина коэффициента надежности, который показывает, насколько устойчивы показатели теста при повторном применении того же теста или его параллельного варианта. Следует оговориться, что ни один тест не является абсолютно надежным инструментом. Следовательно, всякий раз, когда говорят об устойчивости показателей тестов, имеют в виду относительную устойчивость. На устойчивость тестовых показателей могут влиять такие факторы, как недостаточное количество тестовых заданий (чем полнее охватывают вопросы теста измеряемые функции, тем надежнее тест), разновидность заданий (чем разнообразнее задания и чем больше их дифференцирующая сила, тем надежнее тест (применительно к стандартным тестам)), ограниченное время, отводимое на выполнение теста, непонимание испытуемым инструкции или вопросов теста.

В отличие от коэффициента пригодности коэффициент надежности теста вычисляется без помощи внешнего критерия. По самому своему смыслу этот коэффициент показывает, насколько устойчивы показатели испытуемого при повторных его испытаниях одним и тем же тестом или его параллельными вариантами.

Существует несколько способов определения надежности. Самый простой — повторное применение того же теста. Однако этот способ имеет ограничения: на его результаты может оказывать влияние элемент знакомства, памяти и упражняемости, а также фактор изменчивости самих обучающихся в тех случаях, когда между двумя применениями теста проходит довольно много времени. С целью устранения этих нежелательных факторов, изменяющих действительное значение коэффициента надежности, при повторном испытании применяют параллельный вариант того же теста. При этом во внимание принимается не только равная трудность заданий, но и относительно одинаковые коэффициенты корреляции каждого задания с тестом в целом. Этот метод можно считать самым лучшим, хотя он очень громоздок и здесь также имеет место фактор узнаваемости.

⁷ Standards for Educational and Psychological Tests. Washington, 1974. P. 28.

⁸ Стивенсон С. Экспериментальная психология. М., 1960. С. 386.

⁹ Рапопорт И. А. Теория и практика языковых тестов. Таллин, 1980. С. 39.

Другой способ определения надежности теста состоит в применении одной формы теста с последующим определением коэффициента корреляции между двумя половинами одного и того же теста (четными и нечетными заданиями).

Если тест построен так, что задания следуют по возрастающей трудности, применяют различные способы чередования заданий в каждой половинке. Далее вычисляется коэффициент корреляции, который является показателем надежности половины теста.

Коэффициент корреляции определяется по специальным математическим формулам (см. выше).

Для вычисления коэффициента половинной надежности (КПН) теста необходимо определить коэффициент корреляции между двумя половинами теста — четной и нечетной. Для этого следует:

1. Разделить тест пополам — нечетные (№ 1, 2, 3, 5...) в одну группу, четные (№ 2, 4, 6, 8...) — в другую.
2. Занести результаты в таблицы.
3. Сосчитать баллы в обеих группах.
4. Присвоить каждому экзаменуемому два ранга: один в нечетном тесте, другой — в четном.
5. Коэффициент корреляции между двумя половинами теста — четной и нечетной — вычисляется по той же формуле, что и сопоставительная валидность:

$$\rho = 1 - \left(\frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \right).$$

Данный коэффициент говорит о том, какова будет надежность теста в том случае, если он будет в два раза короче, чем данный.

Для того чтобы определить надежность всего теста, нужно использовать формулу Спирмена–Брауна:

$$k_{пн} = \frac{2r_{hh}}{1 + r_{hh}},$$

где:

r_{hh} — корреляция между двумя половинами теста.

Еще два параметра, применяемые в тестологии, характеризуют каждый вопрос теста по отдельности: facility value (FV) — коэффициент трудности и discrimination index — дискриминационный коэффициент. Они выявляют применимость теста к данной конкретной группе.

Коэффициент трудности вопроса (F. V.) показывает, насколько прост или сложен каждый вопрос теста. То есть вычисление коэффициента трудности позволяет судить о том, насколько адекватно задание теста в данной языковой аудитории. Другими словами, F. V. отдельного задания теста — процент экзаменуемых, ответивших правильно на это задание. Если в группе 100 экзаменуемых и 50 из них ответили верно на вопрос данного задания, то F. V. задания будет:

$$\frac{50}{100} \times 100\% = 50\%.$$

Идеальный коэффициент трудности (F.V.) равен 50%, т. е. когда половина испытуемых в данной языковой группе дает правильный ответ.

Кроме определения, насколько сложно то или иное задание теста, необходимо знать, как оно дискриминирует тестируемых, т. е. позволяет разделить их на сильных или слабых. С этой целью выявляют **дискриминационный коэффициент** (discrimination index). Этот внутритестовый параметр показывает, насколько задание теста отличается хорошо подготовленного испытуемого от плохо подготовленного.

Для вычисления дискриминантного коэффициента¹⁰ сначала необходимо определить ранги экзаменуемых. Если расположить баллы, полученные экзаменуемыми, в порядке убывания и присвоить первому экзаменуемому № 1, второму № 2 и т. д., то эти номера и будут считаться рангами. Если два или более экзаменуемых набрали одинаковое количество баллов, то ранг вычисляется как среднее между этими двумя или более рангами. Так, например, если баллы были 8, 6, 6, 5, то ранги будут соответственно 1,0, 2,5, 2,5, 4,0.

Существует множество способов вычисления дискриминантного коэффициента. Наиболее простым способом является такой, который требует ранжирования (ranking) экзаменуемых в соответствии с количеством очков, полученных ими в результате выполнения теста с последующим сравнением количества правильных ответов в лучшей трети тестируемых с количеством правильных ответов в худшей трети тестируемых.

¹⁰ Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D. Language. Test Construction and Evaluation. Cambridge University Press, 1995.

Например, если лучшая группа состоит из десяти экзаменуемых и семь из них верно ответили на вопрос (0,7), в то время как только два человека из десяти в слабой группе (0,2) ответили верно, то $D_i = 0,7 - 0,2 = +0,5$. Считается, что задание, у которого $D_i = +0,5$, хорошо дискриминирует тестируемых.

Задания, дискриминационный коэффициент которых равен или стремится к нулю, не позволяют выявить различий в уровне знаний сильных и слабых экзаменуемых.

Для вычисления дискриминантного коэффициента используется формула:

$$\frac{RT - RB}{NT},$$

где:

RT — количество правильных ответов в верхней группе;

RB — количество правильных ответов в нижней группе;

NT — количество испытуемых в верхней группе.

Такой анализ заданий не подходит для субъективных тестов, таких как написание резюме, эссе, а также интервью, но предварительное апробирование заданий все же необходимо.

Иногда представляется целесообразным производить ранжирование экзаменуемых не только по результатам теста на понимание иноязычной речи на слух, но и по результатам всего теста (включая говорение, чтение и письмо).

Вышеназванные два параметра показывают, насколько применим тест к данной группе испытуемых.

Таковы основные внутритестовые параметры, которые вычисляются с помощью классического аппарата статистических методик.

Учитывая, что тестовая методика контроля для получения максимально объективных данных требует правильного и точного применения, считаем необходимым подчеркнуть, что внутритестовые параметры языкового теста, приводимые ниже, в полном объеме могут и должны быть реализованы только в стандартизованных тестах или экспериментальных тестах-срезах, подводящих итог длительному периоду обучения и претендующих на более или менее предельную точность измерений. В тестах же, рассчитанных на повседневное применение, покрывающих незначительный по объему материал, не представляется возможным полностью реализовать требования, выполнение которых предполагает постоянное применение математического

аппарата. К внутритестовым параметрам языкового теста следует относиться как к относительным, а не абсолютным, каковыми их пытаются представить некоторые отечественные авторы (И. А. Цатурова, И. А. Рапопорт и др.). В учебном процессе тестовая методика — не единственная форма контроля. Ее функция, по нашему мнению, состоит в дополнении к традиционным формам контроля, в частичной их замене там, где это необходимо, чтобы сэкономить время и интенсифицировать процесс опроса на объективной основе. Поэтому возможные неточности показаний тестов могут быть быстро обнаружены преподавателем в процессе его повседневной работы со студентами.

Современные тестологи разрабатывают новые методики статистического анализа результатов тестирования. Примером может служить метод Георга Раша (Rasch Analysis) (см. 2. 2), наиболее популярный в настоящее время у тестологов группы ALTE¹¹.

Современный аппарат базового статистического анализа тестов включает такие понятия, как дисперсионный анализ и его виды, теория зависимости задания и ответа (Item Response Theory — ITR), коэффициент альфа Кронбаха, коэффициенты Кудера–Ричардсона KR20 и KR21. Вот некоторые из них.

Альфа Кронбаха оценивает внутреннюю надежность и согласованность теста. По величине варьируется от 0 до 1. Часто используется для тестов с оценочными шкалами в противоположность тестам с дихотомическими заданиями, хотя может использоваться для тех и других. Измеряется по следующей формуле:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left[\frac{\sigma^2 X - \sum \sigma^2 y}{\sigma^2 X} \right].$$

Формулы Кудера–Ричардсона — два измерения внутренней согласованности, разработанные Кудером и Ричардсоном и используемые для оценки надежности теста. KR-21 требует меньшего количества информации и более проста для расчета, но в целом уступает по точности KR-20¹². Последняя имеет вид:

¹¹ Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913–2002 / Studies in Language Testing. Eds. Cyril Wtir, Michael Milanovic. Cambridge, 2003. 604 p.

¹² Здесь и далее определения даются по: Multilingual glossary of language testing terms. Studies in Language Testing. N 6, Cambridge, 1998 (пер. Е. Н. Гордеева — неопубликованный пер.).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum p_i q_i}{\sigma^2 X} \right].$$

Бисериальная корреляция (biserial correlation) — индекс дискриминативности для дихотомических заданий, обозначаемый *rbis*; соотношение между критерием (обычно общий результат теста) и способностью, лежащей в основе правильного — неправильного ответа на задание. Величина *rbis* по крайней мере на 25 % выше, чем для точечно-бисериальной корреляции (*rpbi*). Преимущество *rbis* состоит в том, что он является довольно устойчивым для выборок, различающихся уровнем способностей испытуемых.

ITR — это группа математических моделей, характеризующих соотношение выполнения теста индивидуумом с уровнем его способностей. Эти модели основаны на фундаментальной теории, состоящей в том, что ожидаемый ответ индивидуума на определенные вопросы или задания теста является функцией и уровня трудности задания, и уровня способностей индивидуума. **Логит (Logit)** — в зависимости «задание-ответ» единица измерения, полученная из натурального логарифма отношения шанса на успех к шансу неудачи, т. е. log odds. Различие в logits между способностью человека и трудностью задания — это log odds лица для успешного выполнения задания.

Модель Раша, подробно рассматриваемая ниже, была расширена до так называемой **многоаспектной модели (many-facet Rasch model)**. Расширение модели Раша позволяет моделировать вероятные ответы на основе добавочной комбинации аспектов. Например, выполнение письменного задания может быть смоделировано с целью отражения трудности задания плюс строгости репитера.

Дисперсионный анализ оперирует понятиями дисперсии/вариативности (variance) — **ANOVA** (Analysis of Variance) и совместной вариативности/ковариации (covariance) — **ANCOVA** (Analysis of Covariance), т. е. совместное изменение двух или более переменных. Например, длина предложения и лексическая трудность являются особенностями текста для чтения, которые будут иметь тенденцию к соотношению, т. е. совместно варьироваться. Совместное изменение должно приниматься во внимание при выведении одной переменной из других, например при предсказании трудности текста для чтения исходя из длины предложений и лексической трудности.

Метод ANOVA был разработан Р. Фишером для анализа результатов экспериментальных исследований. Метод сводится к изучению влияния независимой переменной (одной или нескольких) на зависимую переменную. Например, сравнивается эффективность двух учебных программ. Для этого из нескольких сотен школ отобрано пять. В них два параллельных класса обучались по разным программам — типичная ситуация педагогического эксперимента. При этом независимой переменной являются программы (два фактора), зависимая переменная — показатели в пяти школах. При этом изучаются не только гипотеза об эффективности учебных программ, но и различия их эффективности в разных школах¹³.

Все эти методики не просты для понимания лингвистов и гуманитариев, однако дело упрощается тем, что по многим из них существуют компьютерные программы подсчета.

2.2. МЕТОД АНАЛИЗА Г. РАША В ПРИМЕНЕНИИ К ТЕСТОВЫМ ДАННЫМ

Многообразие тестов вообще и тестов, используемых при обучении иностранным языкам, неизбежно ставит вопрос об их эффективности, т. е. адекватности теста уровню обучаемого, эффективности его использования и т. п. При решении подобных вопросов желательно было бы получить объективные оценки, т. е. оценки, не зависящие от множества случайных факторов, возникающих при тестировании, как то: предъявления несложного теста группе сильных обучающихся и наоборот, распределения учащихся по способностям внутри группы и т. п.

Для решения подобной проблемы значительную популярность в последние полвека приобрел метод, названный в честь датского математика Георга Раша (Georg Rasch, 1901–1980), — так называемая однопараметрическая модель Раша¹⁴. В своем основном виде модель

¹³ Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2006. С. 186–187.

¹⁴ www.rasch-analysis.com; Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition. Chicago, 1980; Wright B. D., Masters G. N. Rating Scale Analysis: Rasch Measurement. Chicago, 1982.

применяется для анализа дихотомических (т. е. имеющих только два возможных значения) переменных, что как нельзя лучше подходит к тестам, где мы легко можем обозначить правильный ответ на вопрос как 1, а неправильный — как 0. После проведения теста легко составить матрицу, в строчках которой были бы испытуемые, в столбцах — вопросы теста, а на их пересечении — баллы (1 или 0), полученные испытуемым за ответ на тот или иной вопрос. Легко заметить, что подобная матрица не зависит ни от числа вопросов в тесте, ни от количества студентов, что делает первоначальное применение модели практически универсальным и в высшей степени нетрудоемким. Суммировав баллы в каждой строке (т. е. подсчитав число правильных ответов), мы получаем первичный балл испытуемого (аналогично можно получить первичный балл задания, суммируя в столбцах число правильных ответов на задание всеми испытуемыми, чем больше правильных ответов на задание, тем легче оно оказывается для данной группы испытуемых). Отсюда, разделив полученный балл на общее число заданий, легко перейти к вероятности правильных (p) и соответственно вероятности неправильных (q) ответов.

Можно ввести понятия уровня подготовленности (ability) S студента:

$$S = \frac{p}{q}$$

и трудности заданий t :

$$t = \frac{1-p}{p}.$$

Модель Раша зависит только от отношения S к t , поэтому носит название однопараметрической.

Можно обозначить $\ln t = \delta$.

Предлагается считать задания с $\delta > 2,6$ очень сложными, с δ от 1,5 до 2,59 — трудными, от $-14,9$ до 1,49 — заданиями среднего уровня сложности, от $-2,59$ до $-1,5$ — легкими, $< -2,6$ — очень легкими¹⁵. Задания, оценивающиеся нулями (предельно трудные) и единицами (предельно легкими), считаются «нетекстовыми», т. е. недифференцирующими испытуемых по уровню подготовленности.

¹⁵ Аванесов В. С. Основы теории педагогических заданий // Педагогические измерения. 2006. № 2.

Вводя

$$\ln S = \theta, \ln t = \delta,$$

получаем общий вид модели, или вероятность того, что участник с уровнем подготовки S , правильно выполнит задание трудности t :

$$P(\delta, \theta) = \frac{\exp(\theta - \delta)}{1 + \exp(\theta - \delta)}$$

где θ — уровень обучающегося; δ — сложность вопроса. Модель верна для любого уровня трудности заданий и для любой пары участников тестирования. Отсюда происходит и другое название модели — функция успеха. Единица измерения модели называется логитом. Как и в случае со многими другими статистическими параметрами, логит является условной единицей, смысл численного значения которой полностью выявляется только при сравнении результатов анализа нескольких тестов. При одном логите вероятность успеха равна 0,5, т. е. сложность задания соответствует уровню обучающегося. Вероятность правильного ответа обучающегося на вопрос, простой для его уровня подготовки, больше 0,5, в противном случае — меньше 0,5. Задание считается более трудным, если вероятность правильного ответа на него меньше, чем на другое, независимо от уровня выполняющего его. Одновременно более подготовленный студент имеет большую вероятность правильного ответа на все задания.

Для обработки полученной матрицы целесообразно, да и в случае филологических исследований более практично, применять специальное программное обеспечение для вычисления параметров модели: FASETS, PROX, PAIR, UCON и др.¹⁶

Подобный анализ качественных данных количественными методами позволяет получить оценки знаний испытуемых, которые не зависят от уровня трудности отдельного теста, т. е. объективные оценки¹⁷.

Было успешно доказано, что модель Раша может применяться не только при оценивании заданий с выбором одного правильного от-

¹⁶ См.: www.fasets.com, www.ucon.be, www.winsteps.com/rasch.htm.

¹⁷ Карданова Е. Ю., Нейман Ю. М. Основные модели современной теории тестирования // Вопросы тестирования в образовании. 2003. № 7.

вета, но и заданий других типов: с выбором нескольких ответов, на дополнение, на установление соответствия, на установление правильной последовательности и т. п.¹⁸. В подобных случаях, рассматривая подобные тесты как набор (т. е. последовательность) дихотомических шагов, может успешно применяться так называемая полиномиальная модель Раша, определяющая вероятность того, что испытуемый выполнит k -й шаг в задании при условии, что $(k - 1)$ -й шаг выполнен верно:

$$P(\delta, \theta) = \frac{\exp(\theta - \delta_k)}{1 + \exp(\theta - \delta_k)},$$

где $\delta_k = \ln S_{k-1} - \ln S_k$, k — шаг в задании.

Таким образом, метод анализа Раша представлен не одной, а скорее «семейством моделей», основным преимуществом которых является возможность получения объективных оценок. Одновременно необходимо отметить, что при анализе тестов не следует пренебрегать таким важным вопросом любой статистической обработки, как репрезентативность выборки, т. е. количеством испытуемых, обследуемых для оценки того или иного теста, и соотношением этого количества с генеральной совокупностью, т. е. общим количеством обучающихся.

¹⁸ Карданова Е. Ю. Педагогические тесты: теория, модели, методы // Вопросы тестирования в образовании. 2005. № 2.

3. ТЕСТИРОВАНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИИ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

СИСТЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ И НЕПРЕРЫВНОГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ СТУДЕНТОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ТЕСТИРОВАНИЯ

Современная методика преподавания иностранных языков и пограничные дисциплины, например тестология, адекватно описывают идеальный учебный процесс; критерии и методы составления идеальных измерительных инструментов для определения уровня языковой компетенции¹. Оставляя в стороне проблему соотношения объективного и субъективного в тестировании (она ставит под сомнение определение тестов как единственного правильного метода контроля знаний), попытаемся проанализировать существующую организацию учебного процесса с помощью готовых тестовых систем, ответив на следующие вопросы:

— Как, не имея возможности создавать валидные и надежные тесты самостоятельно, ввести существующие международные тесты в образовательный процесс?

— Какие категории тестов (вступительные, отборочные, промежуточные, тесты на владение языком, не связанные с какой-либо программой) являются наиболее важными для учебного процесса и каково при этом должно быть их соотношение?

¹ См.: From testing to assessment. English as an international language. London; Ney York, 1994; Bachman Lyle F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, 1990.

— Как выявить спорные места в использовании существующих тестовых систем, и как выработать критерии для создания более адекватных тестов, определить их категорию и место в учебном процессе на неязыковом факультете?

— Как с учетом действующей сегодня системы оценки по четырехбалльной шкале ответить на вопрос, насколько эффективна система оценки в свете существования поуровневого подхода, тестируемого на выходе, и каковы перспективы установления связи между уровнем владения, проверяемым стандартизированным тестом и существующей системой оценки?

1. Сложность выбора соответствующего теста. С одной стороны, студенты, обучающиеся на факультете менеджмента, должны овладеть языковыми навыками, достаточными для самостоятельного обучения за рубежом, которые тестируются и оцениваются четкими параметрами (достаточно TOEFL от 560 баллов по старой шкале PBT, IELTS от 6 баллов, подробное описание упоминаемых тестов см. ниже, в разделе «Тесты по английскому языку»). С другой стороны, основа учебного процесса — разделение обучения на этапы, которые могут не совпадать с семестрами. Необходимо адаптировать современный процесс языкового образования с уровнями, каждый из которых заканчивается соответствующим тестом, к обязательным зачетной неделе и экзаменационной сессии, которыми завершается семестр.

Характеристика аудитории. Выпускники факультета менеджмента СПбГУ ориентированы на карьеру бизнес-лидеров и менеджеров широкого профиля, обладающих глубокими теоретическими познаниями и навыками профессиональной коммуникации, без которых невозможен процесс управления. Причем коммуникации не только на родном, но и на английском языке как минимум. У факультета есть ряд зарубежных партнеров — бизнес-школ, в которых студенты имеют возможность обучаться в течение семестра. Преподавание, как правило, ведется на английском языке, поэтому одним из параметров допуска к обучению за рубежом является хорошее знание английского языка, подтвержденное сертификатом TOEFL (550–570 баллов из 650). Выпускники бакалаврских программ имеют возможность продолжить образование в магистратуре факультета, где преподавание ведется исключительно на английском языке. Проходным баллом по английскому языку является сертификат TOEFL не ниже 550 баллов. Текущий контроль, атте-

стационарные работы, зачеты и экзамены проводятся только в форме письменных тестов.

Выпускник факультета, сдавший государственный экзамен по деловому английскому языку, должен уметь общаться с представителями мирового бизнес-сообщества, а именно:

- а) вести разговор на общие темы (разговорный английский, второй иностранный язык);
- б) вести разговор на профессиональные темы (деловой английский язык);
- в) воспринимать на слух устную речь на конференциях, семинарах и др.;
- г) быть активным участником письменной коммуникации, а также читать и понимать профессиональную литературу, выделять основные идеи прочитанного (информационное резюме), при необходимости переводить прочитанное с минимальным использованием словаря.

Очевидно, что для достижения описанных задач необходим поуровневый подход с объективными методами оценки и фиксированным конечным уровнем. Очевидно и то, что для этого недостаточно аудиторного времени (в нашем случае 450 аудиторных часов).

Поэтапное достижение обозначенных требований (а–г) заложено в учебную программу кафедры; система контроля — аттестационные, зачетные и экзаменационные тесты (помимо устной части зачетов и экзаменов) — максимально ориентирована на международную систему оценки знаний.

2. Принятая на кафедре делового английского языка система проверки знаний не отменяет **текущий контроль пройденного материала** по усмотрению преподавателя (лексические диктанты, устные контрольные опросы и т. д.). В группах первого курса обучение ведется по 3–4 уровням (от начинающих изучать английский язык, поскольку в школе изучали другой иностранный язык, до уровня FCE+), аттестационные и зачетные тесты составляются с учетом изученного материала и подбираются из многочисленных сборников тестов соответствующего уровня. На втором и третьем курсах в качестве ключевых контрольных работ выбраны известные международные тесты. На втором курсе апробировано написание IELTS в качестве аттестационного теста и зачетным тестом является BEC 1, 2. На третьем курсе аттестационным тестом является TOEFL (старый формат), а зачетным BEC 2, 3; с 2005 г. введен единый для всех сту-

дентов экзаменационный тест перед государственным экзаменом по деловому английскому языку в виде смешанного варианта ВЕС 2, 3 (т. е. upper intermediate to advanced level²).

Аттестационные работы являются мониторингом уровня владения General and Academic English, а зачетные и экзаменационные тесты проверяют уровень владения Business English. Эти две составляющие мы считаем необходимыми, поскольку они являются основой изучения специальных дисциплин, преподаваемых на английском языке.

3. Использование формата международных тестов и отказ от составления собственных тестов продиктованы несколькими причинами. *Во-первых*, грядущие изменения в системе образования требуют ориентации на совместимость с программами вузов-партнеров. Единые стандарты способствуют естественной гармонизации образовательного процесса, безболезненной адаптации в другом образовательном учреждении. *Во-вторых*, ориентированные на глобализирующийся рынок студенты имеют возможность оценить свой уровень знаний не в сравнении друг с другом, а по уже готовой шкале оценки международных тестов. *В-третьих*, подобные тесты в течение многих лет составляются целыми синдикатами тестологов, с многолетним опытом которых трудно конкурировать. *В-четвертых*, такие тесты освобождают от привязки к определенным учебникам, дают возможность постоянно использовать новейшие материалы.

Для стандартизации учебного процесса, контроля знаний и навыков постоянно проводится статистическая обработка полученных результатов тестирования и сопоставление с результатами за предшествующие годы. Например, соотносятся результаты, полученные студентом по тесту Дейва Алена Oxford Placement Test на первом курсе, с результатами, полученными по IELTS на втором и TOEFL на третьем курсах. Результаты дают устойчивые корреляции, несмотря на разнородность принципов составления тестов. Ситуация осложняется необходимостью тестировать уровень языковой компетентности, находящийся в промежутке между тестами ВЕС3 и ВЕС2, что потребовало создания новых тестов с последующей статистической оценкой надежности и валидности (статистический анализ коэффициента трудности и дискриминантного коэффициента).

Перед написанием тестов студентов обязательно знакомят с их форматом и указывают на наиболее типичные ошибки (исходя из

опыта прошлых лет), объясняют стратегию написания тестов. Студенты также имеют возможность самостоятельной подготовки к тестам в библиотеке Британского совета и Американского культурного центра, пользуясь при этом и ресурсами Интернета. Пожелание студентов может быть поводом для образования подготовительных групп на факультете.

4. Тестирование такого вида речевой деятельности, как говорение, представляет особую сложность. Понятно, что в рамках аналога кембриджского экзамена по деловому английскому языку, являющегося составной частью финального тестирования, приходится самостоятельно вырабатывать критерии устного экзамена, проводя статистическую обработку полученных результатов. В ходе устной части проверяются навыки перевода текстов и коммуникативные навыки в рамках заданных формата (диалог, монолог, дискуссия) и темы. Основным условием проведения устного зачета или экзамена по английскому языку является отсутствие заранее объявленных тем, которые могут быть вызубрены студентами. На государственном экзамене в качестве третьего вопроса студенты получают короткие кейсы (бизнес-ситуации) для спонтанного анализа. Обычно они несут провокационный характер и дают возможность анализировать различные варианты решения проблемы, выбирая лучший.

В данном случае проверяются не только полученные навыки, но и способность к эффективной коммуникации в стрессовой ситуации (в которой они могут оказаться, например, на интервью при приеме на работу). По итогам устной формы проверки знаний и результатам теста выводится общая оценка.

5. На кафедре делового английского языка разработана и уже третий год успешно осуществляется система непрерывного контроля успеваемости студентов. Суть ее заключается в создании базы данных на каждого студента, которая заполняется в течение трех лет обучения иностранному языку. Первыми вносятся результаты входного тестирования, на основании которых происходит деление на группы разного уровня. Затем в течение семестра последовательно вносятся результаты тестов. К каждому зачету и экзамену готовится внутрикафедральная ведомость со следующими данными:

- % написания аттестационной работы;
- наличие/отсутствие аттестации;
- % написания зачетной/экзаменационной работы;

²Перевод терминов см. выше, в табл. 1 (примеч. ред.).

- % (или количество) пропущенных занятий — количественный показатель успеваемости;
- effort — оценка ведущего преподавателя за работу в семестре — качественный показатель;
- наличие/отсутствие задолженностей по пройденному материалу.

На зачете/экзамене вносятся отдельные оценки за каждый аспект, и на основании всех данных выводится общая оценка. Если проводится зачет, то оценка является только внутрикафедральной. Однако она объявляется студентам как прогноз возможной оценки на экзамене, что дает им возможность улучшить свои результаты за счет упорной учебы в следующем семестре.

Принимая во внимание все данные за пройденный семестр, мы стремимся максимально снизить возможность получения случайных результатов — как высоких, так и низких. Например, сертификат TOEFL с количеством полученных баллов 600+ фактически страхует студента от получения оценки «удовлетворительно» на экзамене, и наоборот, TOEFL 400– не может означать «отлично» на экзамене. О своем первом результате за тест студент узнает в конце сентября, и у него есть возможность улучшить показатели к декабрю и тем более к июню.

Несмотря на то что в компьютерном варианте сведения хранятся за все годы обучения, к зачетам/экзаменам распечатываются только результаты за текущий семестр — для объективности оценки и избежания предвзятости. Кроме того, если студент сдает на сертификат, например TOEFL, с более высокими баллами, чем были получены при написании теста на факультете, то в базу данных заносится лучший результат.

Для внутрикафедральной оценки нами была заимствована принятая на факультете менеджмента система: А, А– (5); В+, В, В– (4); С+, С, С– (3); D (неудовлетворительно). Девятибалльная система вместо фактически четырехбалльной дает более четкое представление о заработанной студентами оценке. (Некоторая путаница может возникнуть из-за того, что нами принята А как высшая оценка, а по американской шкале оценок А является низшей ступенью знаний.)

Комплексная, многокомпонентная система контроля (база данных + тест + устный опрос с оценками по девятибалльной системе) ставит

целью получить максимально объективную оценку достижений каждого студента.

6. Присоединение России к Болонскому соглашению означает пересмотр учебных программ и системы тестирования по иностранным языкам с целью гармонизации общеевропейского учебного процесса. Единые требования приведут со временем к единообразию тестов для оценки уровней владения иностранными языками, которые будут общеприняты и понятны во всех европейских странах³. Обучение общеевропейским компетенциям владения иностранным языком заложено в учебную программу кафедры делового иностранного языка, а имея опыт работы с международными тестами, мы сможем легко адаптироваться к новым тестам.

В настоящее время рассматривается вопрос о широком внедрении «Европейского языкового портфеля», в котором будут зафиксированы все достижения в изучении иностранных языков. Причем там будут выставлены не только полученные оценки и результаты тестов, но и отмечен опыт использования полученных знаний и навыков. Разработанная на кафедре база данных фактически может считаться первым шагом в создании «Европейского языкового портфеля». Это, в свою очередь, ведет к изменению отношения к традиционной системе оценивания языковых знаний. Оценка по иностранному языку, являясь, возможно, реликтовым механизмом, становится средством оценки языковой компетенции учащегося, имеющей значение только в данной конкретной организации. Одновременно эта оценка должна ориентироваться на объективные уровни, представленные, например, в общеевропейской шкале языковых компетенций и проверенные соответствующим тестом. В нашем случае это приблизительно уровень С1, соответствующий оценке «5» и позволяющий студенту факультета в дальнейшем продолжить обучение за рубежом в престижном университете. При этом используется относительная шкала оценки результатов, показывающая реальные возможности данного контингента учащихся и позволяющая сделать незначительные поправки в проставлении итоговых оценок.

³ См. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Страсбург, 2003.

4. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕСТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

4.1. ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПРОИЗНОШЕНИЯ

4.1.1. Проблемы фонетического тестирования при обучении иноязычному произношению

Многие методисты, специализирующиеся в области преподавания иностранных языков, разрабатывают тесты для проверки языковой (лексико-грамматической) и коммуникативной компетентности обучаемых. Меньшая заинтересованность проявляется в разработке тестов, предназначенных для контроля уровня сформированности навыков фонетического оформления иноязычной речи. Нельзя оставить без внимания и высказывания противников фонетического тестирования, которых условно можно разделить на две категории. Одни сознательно игнорируют именно этот вид тестов¹, считая, что фонетический аспект в обучении иностранному языку не столь значителен и потому не должен выступать в качестве равноправного объекта тестирования наряду с грамматическим и лексическим аспектами языка или видами речевой деятельности. Другие не знают эффективных и простых способов фонетического тестирования и полагают, что без него вполне можно обойтись.

Однако, на наш взгляд, принципиально важным является вопрос о показателях фонетической чистоты речи иноязычных учащихся,

¹ См., напр.: Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Общее владение. I сертификационный уровень. М., СПб., 2007.

что необходимо прежде всего для определения типов ошибок, которые должны учитываться при оценке результатов любого (не только тестового) контроля уровня владения изучаемым языком. Как отмечает R. Lado, существуют три точки зрения на эту проблему:

1) декларирование максимально возможной аппроксимации при усвоении иноязычного произношения, а значит, допустимость коммуникативно значимых фонетических ошибок в речи на неродном языке²;

2) другой подход диаметрально противоположен первому, так как его сторонниками признается допустимой только абсолютно безакцентная речь на иностранном языке. Однако большинство преподавателей-практиков глубоко убеждены в том, что при современных методах обучения достижение этой цели вызывает довольно большие сомнения. Считается, что взрослые учащиеся, за исключением особо одаренных, не смогут добиться идеального произношения на иностранном языке;

3) согласно третьей точке зрения, должен быть введен некий критерий стандарта произношения. Правда, как утверждают пессимисты, этот стандарт довольно трудно определить, но думается, что речь может идти о выделении корпуса коммуникативно незначимых фонетических ошибок, которые не будут учитываться при оценке фонетической чистоты речи обучаемых³.

Следует отметить, что в ряде случаев допускается включение отдельных тестовых заданий с фонетической направленностью в тесты по иностранным языкам. Так, в «Новом Кембриджском курсе английского языка» предусмотрены тесты достижений для проверки уровня сформированности фонетических навыков⁴.

Вопрос о типах фонетических нарушений, подлежащих фиксации, учету и оценке в тестах, чрезвычайно сложный, решается тестологами неоднозначно. Сведение всех ошибок только к коммуникативно значимым и коммуникативно незначимым⁵ не предполагает их четко-

² Полагаем, что это неприемлемо в ситуации, когда с ужасным, сильным акцентом иностранец читает лекцию носителям языка.

³ Lado R. Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests. A Teacher's book. London, 1961. P. 39.

⁴ Swan M., Walter C. The new Cambridge English Course. Test book 2. Cambridge, 1991; O'Sullivan, Swan M., Walter C. The new Cambridge English Course. Test book 3. Intermediate. Cambridge, 1992.

⁵ См. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень.

го разграничения. Думается, следует исходить из того, что фонетические ошибки должны быть достаточно «яркими», чтобы любой тестор (даже нефонетист) мог легко их идентифицировать. Например, для решения практической задачи, направленной на оценивание результатов выполнения тестов, возможно разделение сегментных ошибок на *оппозиционные* (если ошибки приводят к разрушению фонемных оппозиций) и *ошибки аллофонического варьирования* (произнесение ненормативного звука при сохранении дифференциальных признаков фонемы)⁶. Что касается акцентуационно-ритмических и интонационных ошибок, то в этом случае следует засчитывать только соответствующую норме реализацию того или иного структурного признака: ударный слог, количество слогов, место интонационного центра, количество синтагм в предложении и т. д.

Имеющиеся определения фонетического теста при ближайшем рассмотрении либо слишком расплывчаты (любое контролирующее задание с фонетической направленностью и есть фонетический тест), либо чересчур детализированы (сверхдетализация неизбежно приводит к утрате рационального зерна определения из-за громоздкости формулировки, а также к значительному сокращению потенциального набора типов фонетических тестовых заданий), либо недостаточно обоснованы с научной точки зрения.

Самые важные моменты, на которые необходимо обратить внимание при определении термина «фонетический тест»:

- тест — не простой набор заданий, а определенная система заданий, предназначенных для контроля, но не обучения;
- тест разрабатывается специалистами;
- система тестовых заданий характеризуется компактностью (степень компактности зависит от количества объектов тестирования);
- фонетические тестовые задания предъявляются и в письменной, и в устной форме;
- результаты выполнения теста подвергаются количественной оценке, которая может быть интерпретирована качественно;
- с помощью тестов определяется рейтинг тестируемого в зависимости от его уровня владения фонетическими навыками изучаемого языка.

⁶Пример оппозиционной ошибки — неразличение при восприятии и при реализации русских звуков /л/ и /л'/, а ошибка аллофонического варьирования — произнесение мягкой аффрикаты на месте твердой /с/.

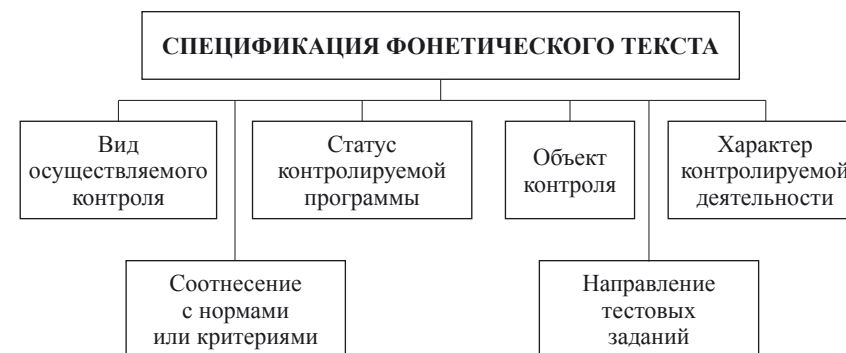


Рис. 2. Спецификация фонетического теста

Исходя из того что цель тестирования при обучении иноязычному произношению — выявление уровня владения навыками восприятия иноязычных фонетических явлений и навыками фонетического оформления речи на неродном языке и/или определение объема необходимых теоретических сведений о фонетической системе изучаемого языка, можно предложить рабочее определение фонетического теста. **Фонетический тест** — это специально разработанная компактная система устных и письменных заданий контролирующего характера, результаты выполнения которых оцениваются количественно по установленной шкале и интерпретируются качественно с целью определения у испытуемых истинного уровня сформированности фонетических навыков неродного языка (навыков восприятия и артикуляции звуков и звукосочетаний, акцентуационно-ритмических и интонационных навыков).

Любой тест, в том числе и фонетический, может быть охарактеризован по разным параметрам. Воспользовавшись параметрами, перечень которых дан в работах И. А. Рапопорта и его соавторов⁷, представим спецификацию фонетического теста следующим образом (см. рис. 2).

Рассмотрим названные параметры более подробно.

Вид осуществляемого контроля. Согласно общепринятой классификации по данному критерию, тесты подразделяются на *текущие*,

⁷Рапопорт И. А., Сельг Р., Сомтер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. Таллин, 1987.

*рубежные, итоговые и заключительные*⁸. С нашей же точки зрения, вид контроля фонетических навыков связан с этапами обучения и может рассматриваться в соответствии с сертификационными уровнями. Поскольку выделяется шесть уровней общего владения русским языком как иностранным, то и субтестов «Фонетика» также должно быть шесть. Все они являются итоговыми для каждого этапа. Следовательно, каждый субтест может быть охарактеризован на основании его отнесенности к тому или иному сертификационному уровню (например, субтест «Фонетика. Графика» для базового уровня, субтест «Фонетика» для II сертификационного уровня и т. д.).

Статус контролируемой программы. В настоящее время все фонетические тесты, описание которых встречается в методической литературе, являются *нестандартизованными* ввиду того, что составляются не авторским коллективом, а, как правило, одним-двумя преподавателями для решения вполне конкретных задач обучения иноязычному произношению. Цель таких тестов — проверка усвоения небольших по объему фрагментов изученного материала (тесты достижений). С помощью фонетических тестов либо фиксируется состояние уровня сформированности слухо-произносительных навыков в данный момент, либо контролируется прочность усвоения фонетических знаний в течение всего периода обучения, либо устанавливается динамика развития фонетических навыков по сравнению с предыдущим применением аналогичного теста. Экспериментальная проверка тестов с целью подготовки окончательного варианта проводится, во-первых, на сравнительно небольшом контингенте испытуемых, а во-вторых, не более одного раза, в то время как стандартизованные тесты предусматривают охват значительного количества обучаемых и обязательную тщательную проверку на протяжении ряда лет.

Объект контроля. В самом общем виде проблема вычленения объектов контроля (тестирования), по мнению В. Л. Скалкина, связана с решением таких вопросов: «**Что** подлежит проверке, **какой** вид речевой деятельности, по **какому** конкретно языковому материалу и в **каком** объеме»⁹. На наш взгляд, объектом тестирования должно стать *владение* тем речевым материалом, который предназначается для изучения и является обязательной частью учебной программы.

Учащийся в не меньшей степени, чем преподаватель, заинтересован в получении объективной информации об уровне владения изучаемым языком, включая оценку того, что он делает успешно, даже если это изначально не представляло для него каких-либо трудностей.

Сложность проблемы выделения объектов тестирования заключается главным образом в условном разграничении и аспектных навыков, и речевых умений, которые в реальной коммуникации находятся в тесном единстве и взаимодействии. Кроме того, важной проблемой является необходимость умозрительного разделения речевого процесса на акустический и произносительный ряды, являющиеся по сути дела эквивалентными. Для перехода от одного к другому виду следует найти «соответствие между системой речедвижений и комбинациями признаков звуков, возникающих в этих речедвижениях»¹⁰.

Как известно, слуховое восприятие — сложная деятельность индивида, выполнение которой основано на механизме взаимодействия артикуляционного, акустического и перцептивного звеньев. Восприятие речевых сигналов, без которых невозможна эта деятельность, происходит согласно закону единства физических свойств, воспринимаемых качеств, знака и значения¹¹. Что касается речевого произнесения, то оно является результатом «действия сложного речевого механизма, все составляющие части которого должны быть специально, целенаправленно отработаны, особенно в условиях овладения речью на неродном языке»¹².

Принимая утверждение Л. Р. Зиндера, что «для восприятия нужно только владение языковым кодом»¹³, следует признать обязательной проверку в фонетическом тесте именно наличия фонетического кода и уровня владения им. Поэтому в таком тесте контролируются и навыки речевосприятия, и навыки речепроизводства, которые, взаимодействуя, и обеспечивают фонетическое оформление речи. Анализ механизмов восприятия и реализации речевого высказывания позволяет установить, какие уровни могут быть подвержены тестовому контролю: при восприятии — идентификация акустических сигналов, а при реализации — воспроизведение комплексов речедвижений.

¹⁰ Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998. С. 34.

¹¹ См.: Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.

¹² Зимняя И. А. Психология учебной деятельности студента при овладении иностранным языком в языковом вузе. М., 1980. С. 5.

¹³ Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учебное пособие 2-е изд., перераб. и доп. М., 1979. С. 32.

⁸ См. Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам... С. 81.

⁹ Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: М., 1986. С. 43.

Чтобы правильно определить объекты фонетического тестирования, следует осуществить выбор тестового материала. По мнению Р. Ладо, при отборе материала для тестов должны учитываться:

— принцип «трудности» (то, что носители определенного языка считают трудным в усваиваемом ими иностранным языке);

— результаты сопоставительного анализа родного и изучаемого языков;

— более узкая направленность тестов для проверки усвоения элементов языка¹⁴.

Соглашаясь в целом с позицией этого исследователя, нельзя не отметить, что и принцип «трудности», и контрастивный анализ в большей степени важны прежде всего для национально-ориентированных тестов, но цель тестирования — контроль и оценка всех навыков и умений, которыми владеет обучаемый, т. е. всего того, чему он научился. Третье же утверждение Р. Ладо не противоречит нашей точке зрения, поскольку мы также считаем, что в тестах необходимо представить аспектные элементы языка, нуждающиеся в проверке; только в этом случае можно получить достаточно объективную информацию об истинном уровне владения изучаемым языком.

Если признать целесообразными национально-ориентированные фонетические тесты, то придется смириться с невозможностью создания тестов для всех существующих мировых языков. В качестве компромиссного варианта можно рассматривать единый тест для учащихся, являющихся представителями той или иной группы родственных языков.

Подобная точка зрения имеет право на жизнь лишь в том случае, если согласиться, что владение фонетическими явлениями, не совпадающими в родном и иностранном языках, и есть показатель степени владения последним (именно эти явления становятся материалом теста). Однако хотелось бы обратить внимание на два принципиальных момента:

1. Фонетические системы даже двух близкородственных языков могут быть настолько различными, что это приводит к неадекватному отрицательному результату интерференции с одним и тем же изучаемым иностранным языком (ср. потенциальные и реальные зоны польско-английской и русско-английской фонетической интерференции).

¹⁴ См. Lado R. *Language Testing. A scientific approach*. New York, 1961.

2. Неоднозначна ситуация, когда родной и изучаемый языки входят в одну и ту же группу (например, чех изучает русский язык как иностранный). В этом случае возникает проблема отбора фонетических явлений для материала теста.

И еще одна важная, на наш взгляд, деталь: в процессе контроля должны определяться не отличительные акцентные особенности тестируемых, а фонетическая чистота речи иностранцев и сформированность слуховых навыков на неродном языке.

При решении вопроса об отборе материала для фонетических тестов все исследователи исходят из специфики системы изучаемого языка. Например, материалом фонетических тестов по русскому языку как иностранному должны служить:

— фонемы в разных фонетических позициях и в разных звуковых последовательностях;

— акцентуационно-ритмические модели;

— синтагмы;

— типы интонационных моделей.

Материал тестов должен быть связан с объектами контроля. Так, Е. В. Сорокина предложила следующие объекты контроля слухо-произносительных навыков:

- 1) произнесение фонем с точки зрения соблюдения их дифференциальных и интегральных признаков;
- 2) размещение ударения в слове и правильное соотношение длительности и напряженности между ударными и безударными слогами;
- 3) движение основного тона в синтагме;
- 4) правильная реализация паузы;
- 5) выделение интонационных центров;
- 6) слитность произношения в синтагме¹⁵.

В разработанной Е. И. Пассовым программе-концепции коммуникативного иноязычного образования приводится перечень навыков и умений во всех видах речевой деятельности¹⁶. На основе этого перечня можно вычленил следующие объекты фонетического тестирования для разных этапов обучения:

¹⁵ Сорокина Е. В. Контроль слухо-произносительных навыков при обучении студентов-нефилологов русскому произношению // Междунар. симпозиум «Язык и специальность» (Тезисы докл. и сообщений). Баку, 1977. С. 210.

¹⁶ Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. М., 2000. С. 39–42.

- навыки идентификации сегментных единиц (фонематический слух);
- фонетические навыки говорения, формируемые на базе явлений, составляющих систему фонетических средств изучаемого языка;
- фонетико-графические навыки письма;
- умение говорить выразительно (правильная синтагматичность речи, логическое ударение, точная интонация)¹⁷.

Уровень владения навыками восприятия сегментных единиц может проверяться в тестах восприятия, где слоги/слова представлены в минимальных парах (например, *пар* — *бар*) или даны в списке (*бар, бал, бант, пар*). Испытуемые идентифицируют сегментную структуру слов, предъявляемых на слух, затем либо выбирают стимулы с определенными сегментами из стимулов, которые различаются образующими фонемную оппозицию звуками, либо устанавливают сходство/различие речевых стимулов.

Вполне закономерно, что артикуляционные навыки контролируются только в тестах имитации и тестах воспроизведения. Задача испытуемых при выполнении тестов имитации — повторить услышанный стимул, а в тестах воспроизведения — прочесть вслух слова или предложения (проверяется реализация только заданных сегментов).

Акцентуационно-ритмические навыки могут быть объектом контроля в тестах всех типов. В тестах восприятия аудитивно предъявляемые стимулы даются в минимальных парах (*дóма* — *домá*) или в списке (*дóма, домá, домóй, в дóме*).

Тесты имитации предполагают повторение услышанных стимулов разной ритмической структуры, в тестах воспроизведения испытуемые записывают на магнитофон чтение слов, данных в графическом виде.

¹⁷Надо сказать, что из предложенной автором группы навыков и умений в аудировании мы сознательно исключили «перцептивные навыки аудирования», поскольку они дублируют понятие «фонематический слух». Так, если принять во внимание, что «аудирование» — целенаправленное восприятие звучания речи, то *перцептивные навыки аудирования* непосредственно связаны со слушанием и слышанием речевого материала, в результате чего в сознании слушающего отражаются акустические свойства и характеристики звуков, включенных в определенную последовательность. А обладание *фонематическим слухом* на данном языке означает не что иное, как способность человека различать звуковой состав всех слов этого языка. Именно эта способность, в свою очередь, свидетельствует о сформированности у него фонетической системы средств восприятия звучания текста (*Джеспаридзе З. Н.* Перцептивная фонетика: Основные вопросы. Тбилиси, 1985. С. 13).

Уровень сформированности навыков синтагматического членения также может быть установлен с помощью всех типов тестов, за исключением, пожалуй, разновидности теста восприятия, где стимулы предъявляются в виде списков слов.

Типы фонетических тестов и объекты контроля представлены в табл. 9.

Таблица 9

Типы тестов и объекты контроля в фонетическом тесте

Объекты контроля \ Типы тестов	Тесты восприятия		Тесты имитации	Тесты реализации (чтение вслух)
	миним. пары	список слов		
Навыки восприятия сегментных единиц	+	+	–	–
Артикуляционные навыки	–	–	+	+
Акцентуационно-ритмические навыки	+	+	+	+
Навыки синтагматического членения	+	–	+	+
Интонационные навыки	+	+	+	+

Вышесказанное позволяет заключить, что в фонетических тестах оценке подлежат:

- уровень сформированности навыков восприятия сегментных единиц в слоге или слове и навыков артикуляции звуков в разных фонетических контекстах;
- уровень сформированности навыков опознания и реализации акцентуационно-ритмических моделей;
- уровень владения навыками синтагматического членения при восприятии и речепроизводстве;
- уровень сформированности навыков интонационного оформления разных коммуникативных типов высказывания при восприятии и речепроизводстве.

Характер контролируемой деятельности. В словарном определении коммуникативно-ориентированного теста подчеркивается, что он «позволяет оценить эффективность решения задач общения и языковую правильность высказывания»¹⁸. На этом основании можно

¹⁸*Балыхина Т. М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2000. С. 30–31.

отнести к тестам, измеряющим коммуникативную компетентность, например, следующий: «*Выберите правильный вариант ответной реплики в соответствии с услышанным стимулом*». Пример одной позиции для этого задания: *1. — Андрей студент? 1. А. — Да, студент. Б. — Да, Андрей*. Особенность задания заключается в том, что интонационный центр в реплике-стимуле может быть как на первом слове (Андрей), так и на втором (студент). Степень адекватности реакции тестируемого (коммуникативная компетентность) связана с идентификацией места интонационного центра в стимуле, предъявляемом в аудитивной форме (лингвистическая компетентность).

Соотнесение с нормами или критериями. Фонетические тесты являются критериально-ориентированными¹⁹. При изучении иностранного языка учащиеся должны овладеть артикуляционными навыками и навыками восприятия единиц сегментного и супraseгментного уровней, без чего невозможно осуществление коммуникации на неродном языке.

Направленность тестовых заданий. Фонетические тесты включают в себя задания дискретного характера (*discrete items*). Они относительно самостоятельны и независимы друг от друга. Их порядок можно изменить без особого ущерба, хотя в разработанных нами субтестах последовательность заданий и для восприятия и для реализации определяется иерархической структурой фонетической системы русского языка: единицы сегментного уровня → единицы супraseгментного уровня, т. е. от звука в слогах (словах) к интонационному компоненту высказываний (текста). Приведем примеры заданий дискретного типа: **1.** *Слушайте слова, в матрице отметьте только слова с мягкими согласными.* **2.** *Слушайте слова, найдите соответствия: — — (двусложная модель) или — — — (трехсложная модель).* **3.** *Прочитайте ответные реплики, выберите правильный вариант реплики-стимула.*

Структура фонетического теста принципиально не будет и, очевидно, не должна отличаться от других видов тестов, однако это вовсе не означает, что фонетический тест не имеет некоторой специфики. Сравним структуру теста по лексике с уже существующими

¹⁹Под критерием понимается усвоение учащимися определенной совокупности действий или операций, необходимых для решения речевых задач на данном этапе обучения (Шашкина М. Б. Система педагогических тестов как средство управления учебно-познавательной деятельностью студентов в процессе изучения математических дисциплин в педвузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. С. 10).

тестами по фонетике, можно утверждать, что последние имеют особые структурные элементы, которые обусловлены прежде всего объектами фонетического тестирования.

Мы установили, что фонетический тест состоит из трех крупных частей: **регламентирующей, операциональной и инструментальной.**

В регламентирующей части представлены:

— *инструкция для преподавателя*, в которой определяются цели и задачи тестирования;

— *общая инструкция*, предназначенная для ознакомления как тесторов, так и испытуемых, с особенностями работы с данным субтестом;

— *инструкция к заданию*, в которой содержится информация для испытуемого о том, как надо выполнять задания. В инструкции к заданию обязательно указывается время выполнения задания, затем отмечается, необходима ли предварительная подготовка для его выполнения, далее следует описание действий обучаемого (формулировка задания).

Самый большой блок — **операциональный**. В него входят собственно *тестовые задания*, предполагающие предъявление стимула, заданного в тесте, и получение ответной реакции испытуемого. *Стимул* репрезентируется в звучащей или графической форме (например, «*Слушайте пары слов*» или «*Прочитайте слова*»). *Ответ* может быть дан в звучащей форме («*Прочитайте диалог, запишите его на магнитофон*») или получен в знаковой форме с использованием знаков, символов, цифр и т. д. («*Запишите в матрице номера слов, составляющих пары квазиомонимов*»). Если задание представляет собой тест множественного выбора, то в число графических символов включаются правильный ответ и дистракторы. Количество дистракторов может варьироваться. Чем больше дистракторов, тем меньше вероятность угадать правильный ответ.

Инструментальная часть включает в себя:

— *рабочую матрицу* (индивидуальную матрицу для испытуемого), в соответствии с заданием тестируемый отмечает в ней свой вариант ответа;

— *регистрационную матрицу*, где тестором регистрируются параметры звучащих ответов испытуемого;

— *ключ или эталон* (для преподавателей-тесторов), с помощью которого можно максимально сократить время обработки результатов тестирования;

— *шаблон*, используемый для обработки заданий, предполагающих множественный или альтернативный выбор ответа.

В качестве примера приведем фрагменты фонетического теста для II сертификационного уровня.

ИНСТРУКЦИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ СУБТЕСТА «ФОНЕТИКА»

(II сертификационный уровень)

Время выполнения субтеста — 5 минут.

Субтест состоит из 4 заданий (20 позиций).

При выполнении тестовых заданий нельзя пользоваться словом.

Устные ответы вы записываете на магнитофон.

Материал для восприятия предъявляется только один раз.

Максимальное количество баллов за субтест — 18.

ИНСТРУКЦИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЯ 1 (позиции 1–5)

Время выполнения задания — 1 минута.

Задание выполняется без предварительной подготовки. Вы слушаете вопросительные высказывания, определяете значение реплики-реакции (варианты А, Б, В, Г или Д) и отмечаете выбранный вами вариант в рабочей матрице. Каждое высказывание предъявляется в магнитофонной записи только один раз. Интервал между позициями, необходимый для выбора варианта, — 10 секунд.

ЗАДАНИЕ 1.

Слушайте мини-диалоги, определите значение реплики-реакции.

1. — В среду все пойдут в бассейн. — <i>И ты²⁰ пойдешь?</i>	А. обычный вопрос
2. — У меня нет адреса Олега. — <i>И поэтому ты ему не пишешь?</i>	Б. удивление
3. — Друзья приглашают нас в гости. — <i>И вы пойдете?</i>	В. отождествление
4. — Ещё не решил, идти на концерт или нет. — <i>Так ты пойдешь?</i>	Г. предположение

²⁰ Полужирным шрифтом выделены слова, которые являются интонационным центром высказывания.

5. — Завтра экзамен, а сегодня у друга день рождения. — <i>И все-таки пойдешь к другу?</i>	Д. уточнение
---	--------------

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ТЕСТОРА

Цель фонетических тестовых заданий — проверка уровня сформированности интонационных навыков, необходимых для понимания аудитивно представленной информации и интонационного оформления высказывания на русском языке.

Структура и содержание субтеста

Субтест состоит из 4 заданий и инструкций к выполнению всего субтеста и каждого тестового задания в отдельности.

Задания 1–2 — проверка уровня сформированности интонационных навыков восприятия устных диалогических высказываний.

Задания 3–4 — проверка уровня сформированности интонационных навыков оформления устного монологического высказывания.

Характеристика презентуемого материала. Предъявляются высказывания, относящиеся к нейтральному и разговорному стилям речи. Испытуемым предлагаются тестовые задания множественного выбора (2–5 вариантов выбора) и рабочая матрица.

Время звучания высказываний в *фонетическом тестовом задании для восприятия* (ФТЗВ) — 1 минута. Количество предъявлений стимулов в заданиях для восприятия — 1.

Материал для *фонетического тестового задания для реализации* (ФТЗР) предъявляется в графической форме. Форма ответа и письменная (фиксация ответов в рабочей матрице), и устная (запись на магнитофон выбранного варианта высказывания — задание 3 и чтение монолога — задание 4).

Процедура проведения ФТЗВ и ФТЗР

Время выполнения субтеста — 5 минут.

Количество заданий — 4.

Время выполнения тестируемым ФТЗВ регламентируется звучанием на магнитофонной ленте. На выполнение ФТЗР отводится 3 минуты.

Форма выполнения заданий. ФТЗВ предъявляются в магнитофонной записи, а ФТЗР — в письменной форме. Тестируемые отмечают

выбранные ими ответы для ФТЗВ в рабочей матрице. Выполненные испытуемыми тестовые задания для реализации записываются на магнитофон.

Обработка результатов и их оценка. В заданиях для восприятия 1 и 2 правильно выбранные варианты ответа оцениваются в 1 балл, а неправильные ответы — 0 баллов. Полученные магнитофонные записи тестов для реализации анализируются тестором, а результаты выполнения теста фиксируются в регистрационной матрице. В задании 3 каждая контролируемая интонационная единица, реализуемая правильно, оценивается в 1 балл, реализация, не соответствующая норме, — 0 баллов. Кроме того, могут быть выставлены баллы за отмеченные в контролируемой фразе фонетические ошибки, связанные с реализацией звуков: 0,2 за каждую ошибку, свидетельствующую о разрушении фонемной оппозиции, и 0,1 — за каждую ошибку аллофонического варьирования, за любое нарушение акцентуационно-ритмической структуры также снимается 0,1 балла. В задании 4 стоймость каждой правильно выделенной синтагмы — 0,2 балла. Соответствие темпа чтения норме оценивается в 1 балл. Так же как и в задании 3, тестором отмечаются фонетические и акцентуационно-ритмические ошибки, за которые производится снижение баллов при оценке всего задания.

4.1.2. Анализ тестов по английскому произношению и критерии оценки сформированности фонологической компетенции

Подготовка учащихся как полноправных англоговорящих коммуникантов предполагает развитие их фонологической компетенции, которая выражается в фонетически корректном произношении. Развивая фонологическую компетенцию, преподаватель развивает лингвистическую компетенцию учащихся и, в конечном итоге, совершенствует коммуникативную компетенцию. Эти процессы происходят одновременно, что важно учитывать при составлении интегративной учебной программы обучения и системы тестирования. Коммуникативная направленность упражнений и заданий, включенных в программу и в тесты, совершенствует произносительный навык, наряду с грамматической и лексической компетенцией, а также развивает коммуникативную компетенцию учащихся.

Тестирование является инструментом развития фонологической компетенции, если система контроля методом тестов соотносится с программой с точки зрения подхода обучения, методов и содержания.

Коммуникативный тест имеет основную цель — измерение уровня владения учащимися теми или иными компонентами и составляющими коммуникативной компетенции или уровня ее сформированности в целом. Результаты этих измерений используются для принятия определенных решений, касающихся испытуемых (как языковых личностей и участников учебного процесса) и учебной программы. Для того чтобы осуществлять такие решения, необходимо доказать, что результаты проведенного анализа и измерений валидны и соответствуют принимаемым решениям.

Нами был проведен контент-анализ семи тестов на проверку навыка произношения:

- 1) тест по вводному фонетическому курсу кафедры фонетики Санкт-Петербургского государственного университета (далее Тест I)²¹;
- 2) тесты из учебника Ann Baker «Tree or Three»+, «Ship or Sheep»+ — teacher's book (Великобритания) (Тест II) (Baker, 1993)²²;
- 3) диагностический тест из учебника Ann Cook «American Accent Training»+ (США) (Тест III)²³;
- 4) диагностический тест из учебника Rebecca M. Dauer «Accurate English»+ (США) (Тест IV) (Dauer, 1993)²⁴;
- 5) итоговый тест из учебника О'Коннора «Better English Pronunciation»+ (Великобритания) (Тест V)(O'Connor, 1993)²⁵;
- 6) тест достижения Лучини для проверки произношения неподготовленной речи (Luchini, 2004) (Тест VI)²⁶;

²¹ Журиуй Т. В. Тестирование как инструмент развития фонологической компетенции в общем курсе практического английского языка: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. Прилож. 13.

²² Baker A. «Tree or three?»+ Cambridge, 1994; Baker A. «Ship or sheep?»+ Cambridge, 1994.

²³ Журиуй Т. В. Тестирование как инструмент развития фонологической компетенции... Прилож. 16.

²⁴ Dauer R. M. Accurate English, the USA, 1993.

²⁵ O'Connor J. D. Better English pronunciation. Cambridge, 1993.

²⁶ Luchini P. L. Designing a pronunciation test for assessing free speech production // IAT-EFL. Speak Out! 2004. May.

7) авторский тест (Т. В. Журий) на основе вводного фонетического курса кафедры фонетики СПбГУ (Тест VII).

Мы рассматриваем содержание тестов для проверки произношения на сегментном и супraseгментном уровнях.

Содержание тестов анализировалось с точки зрения следующих параметров:

- 1) представленность инвентаря фонем;
- 2) аллофонное варьирование;
- 3) произношение и правила чтения;
- 4) представленность моделей акцентуации слов;
- 5) возможность проверки ритма;
- 6) возможность проверки интонации (мелодика речи);
- 7) объем теста и удобство проверки (наличие вспомогательных таблиц и критериев оценки для тесторов);
- 8) возможность проверки естественности произношения в коммуникативных ситуациях.

При анализе этих тестов с точки зрения уместности их применения для тестирования супraseгментного компонента произношения главной проблемой является проверка интонационных контуров. Правильное использование интонации речи зависит от функции, которая реализуется в трех параметрах: 1) интонация и синтаксическо-грамматическое построение предложения (интонационные контуры вопросительного, повествовательного, восклицательного предложения, однородных членов, сложного предложения); 2) интонация и выражение отношения, чувств или эмоций; 3) интонация и дискурс — текст, интерпретированный в контексте (новая и старая информация).

Рассмотрим проанализированные нами тесты.

Тест I. Данный тест составлен таким образом, что может быть использован рецептивно и продуктивно для проверки произношения фонем — гласных и согласных — в начале слова, в середине и в конце. Общее число отдельных слов — 24, а также даны 4 строчки по три слова, произношение которых отличается одной гласной или согласной фонемой (минимальные пары). Все слова представлены в транскрипции. Большинство слов — односложные. Двусложные слова представлены для проверки безударных звуков [ə] и [ɪ]. Время прочтения одной карточки занимает примерно 1 минуту. В этом тесте представлены слова, включающие произношение всех монофтонгов и дифтонгов, а также все виды согласных — в начале и в конце слов.

Проверка элементарных интонационных контуров в речи студентов с низким уровнем владения иностранным языком ограничена, поскольку в тесте представлено лишь малое количество коротких фраз, например:

Пример: wɒt ɪz ˘dɪs || (низкое падение)

hɪz ˘hɪl || hɪz ˘hen || hɪz ˘hænd || hɪz ˘hæt (низкий подъем и низкое падение)

ʃi hæz ˘pɪld ɪt || ʃi hæz hɪt ˘hɪm || ʃi hæz ˘held ɪt || (низкое падение)

Тест II. Два теста из книги для преподавателей из серии учебников Энн Бейкер «Tree or Three?», «Ship or Sheep?» составлены однотипно. Они представляют собой список фраз и предложений на тему «Покупки». Составлены они таким образом, что в каждом предложении, отмеченном порядковым номером, тестируется один согласный звук и почти в каждом — один гласный, включая дифтонги. Рядом в колонку под номерами выстроены эти звуки с примерами. Каждая пара или один звук соответствует тем звукам, которые включены в предложения.

В тесте представлены все монофтонги, дифтонги, кроме [uə], трифтонги сюда не включены. Все фонемы представлены под ударением, в основном в односложных словах. Проверка согласных осуществляется только в начале слова.

Пример: 1. three peaches (Get the Scotch peaches. These are cheaper.)

1. [i:] (sheep).....

2. [tʃ] (cherry).....

Данный тест может быть употреблен для проверки как сегментных единиц — отдельных звуков, так и супraseгментных — ударения, ритма, интонации. При чтении фраз и предложений преподаватель фиксирует (подстрочно или надстрочно) правильность выбранного ритмического рисунка и интонационного контура. Кроме того, здесь также фиксируются особенности английского произношения в соответствии с правилами ассимиляции звуков в потоке речи.

На начальном этапе было проведено тестирование учащихся только на сегментном уровне. Проверялась правильность произношения гласных и согласных звуков внутри слова. В данных предложениях просматривается контекст, что создает предпосылку для использо-

вания их как предречевых упражнений с последующим их включением в коммуникативные задания.

Первый вариант теста (Shopping list 1) отличается от второго тем, что составлен для учащихся преимущественно с начальным уровнем владения иностранным языком (Beginner's, Elementary). В нем представлены слова, словосочетания и фразы. Второй тест (Shopping list 2), который рассчитан на учащихся со средним уровнем владения иностранным языком (Intermediate), включает синтаксически более длинные единицы — фразы и предложения.

Проверка просодических характеристик здесь осуществляется на уровне фразы или предложения. Однако тестирование интонации затруднено по причине отсутствия коммуникативной ситуации.

В дальнейшем этот тест мы использовали, вводя его в коммуникативные задания — студенты составляли диалоги и монологи на тему «Покупки», проводились ролевые игры, создавалась ситуативная обусловленность заданным фразам.

Тест III. Американский диагностический тест (Preliminary Diagnostic Analysis) из учебника Энн Кук «American Accent Training» содержит несколько списков слов. С их помощью осуществляется проверка произношения на сегментном уровне. Список слов разделен на две части: первая группа слов — для проверки произношения гласных звуков, вторая — для согласных. Слова, в которых тестируется произношение гласных, разбиты на три колонки. В первой колонке 14 строк по 3 в основном односложных слова в каждой. Здесь проверяется 14 гласных фонем из 20 имеющихся — монофтонгов и дифтонгов (кроме [ɑ:], [ɒ], [ə], [εə], [ɪə], [ʊə]). Одно слово в каждой строчке может иметь отличающееся от других звучание ударного гласного звука и являться своего рода «уловкой», или дистрактором. Во второй колонке 14 строк по 1 слову в каждой. Многосложные слова проверяют правильность постановки ударения и редукцию безударного гласного. Тестируемые гласные звуки — [i:, i, e, æ, ɔ:, ɒ, ʌ]. В третьей колонке 9 слов, звуки в которых представлены буквосочетанием V + r (гласный + r) — это [z:, ɑ:, ɔ:], дифтонги на глайд [ə] и трифтонги [eɪə, aɪə].

Американская система звуковых единиц несколько отличается от британской. Анализируя этот тест, мы говорим о тестировании произношения в рамках стандартного американского произношения, но используем символы международного фонетического алфавита.

Во второй части теста осуществляется проверка произношения согласных в парах по трем колонкам. В первой колонке — в начале

слова, во второй — в середине, в третьей — в конце. Пары расположены следующим образом: [p-b], [f-v], [s-z], [ʃ-ʒ], [t-d], [tʃ-dʒ], [θ-ð], [k-g], [j-r], [w-p], [h-m], [l-n], [l-r], [pl-n/ŋ]. Здесь представлен весь набор согласных звуков.

В этом тесте также проверяется правильность прочтения графем в определенных сочетаниях, точность произношения фонем и их вариантов — комбинаторных и позиционных — по отношению к ударению и относительно начала и конца слова.

Пример: *recent, committee, phases, ether, supplies, important, sentence, bread-and-butter.*

Поскольку данный тест содержит списки отдельных, никак не связанных слов, то он требует значительных модификаций с целью преобразования его в коммуникативный тест. Фонетические принципы подбора списков слов могут оставаться неизменными, а состав слов, их порядок и сочетаемость могут быть изменены в зависимости от заданной ситуативности речевых заданий в аудиторных условиях.

Тест IV. В тесте из учебника Реббеки Дээр «Accurate English» студентам предлагается вначале самостоятельно проанализировать свою речь по следующим параметрам и аспектам: звуки, слоги, ударение и ритм, интонация, грамматика, синтаксис, словарный состав, содержательность и степень уверенности. Далее следуют образцы текстов для диагностической проверки с помощью трех заданий: репродуктивного чтения отрывка из нехудожественного текста, прочтения бытового диалога, свободной речи на предложенные вопросы. Для первых двух заданий дается фонетическая транскрипция монологического текста и диалога, ритмически оформленных с указанием интонационно выделенного слова в синтагме, но без оформления определенным контуром. В конце теста проводится анализ проблем в произношении на сегментном и супraseгментном уровнях. Представлены универсальные проблемы, не специализированные для носителей определенного языка, поэтому некоторые из них нерелевантны для носителей русского языка.

Этот тест может быть использован для тестирования супraseгментного компонента произношения как монологической, так и диалогической речи. Кроме того, третье задание теста рассчитано на неподготовленное речепродуцирование. Предлагаются пять тем, из которых надо выбрать одну: 1) неловкая или смешная ситуация, в которую вы попали, связанная с английским языком или с культурой англоязычной страны; 2) интересное или необычное переживание во время отпуска или каникул; 3) ваш первый день в англоговорящей

стране, в университете, на работе; 4) ваши трудности в говорении на английском и причины изучения этого курса; 5) определите технический термин или опишите рабочий процесс, касающийся вашей профессиональной деятельности. Время выполнения заданий данного теста составляет примерно 5 минут.

Однако выполнение такого задания требует развития навыка говорения в рамках социокультурной компетенции, поскольку язык является средством общения среди людей — членов определенного языкового сообщества, а значит, требует знаний социальных, психологических и культурных стереотипов англоговорящих стран.

Тест V. Тренировочные тесты (Conversational passages for practice) из учебно-методического пособия Дж. О'Коннора "Better English Pronunciation" рассчитаны на проведение промежуточного или итогового контроля. После проведения контент-анализа сделано заключение, что в этих тестах отражены все фонемы и аллофоны и все фонетические компоненты супraseгментного уровня. Тексты представляют собой диалоги в общественных учреждениях на бытовые темы. Объем одного диалога — около 1000 печатных знаков. Длительность тестирования одного студента — 2 минуты.

С помощью этого теста во время эксперимента была осуществлена проверка супraseгментных компонентов произношения, и были выделены типичные ошибки для русскоязычных учащихся. В этом тесте навык произношения проверялся через репродуктивное чтение, а не через говорение.

Методические рекомендации относительно модификаций этого теста заключаются в следующем. Можно попросить студентов инсценировать заданные диалоги с вариантами импровизации. Также можно дать им на прочтение половину диалога, а остальное закончить самостоятельно без подготовки вслух.

Ценность составленного О'Коннором теста заключается в том, что в нем оптимально подобраны наборы гласных и согласных, типы предложений, от которых зависит выбор ритмической структуры и интонации. Все это облегчает подбор критериев и процесс оценивания речи студентов.

Тест VI. Этот тест для проверки произношения неподготовленной речи (автор Педро Луис Лучини)²⁷ является тестом достижения

²⁷ Zuchini P. Designing a pronunciation tests for assessing free speech production // JATEFL. Speak out! 2004. Mai.

(achievement test). Он не требует присутствия интервьюера или оценивающего преподавателя в момент тестирования, поскольку его проводят в лингафонном кабинете. Студенты воспринимают через наушники предварительно записанный сигнал, а высказанные вслух ответы записываются на магнитофон в каждой кабинке, а затем собираются и анализируются. Продолжительность этого устного теста — приблизительно 20 минут, и для того, чтобы убедиться, что все учащиеся одинаково ознакомлены с заданием, автор составил письменную инструкцию в начале каждого раздела.

Тест состоит из трех разделов, у каждого — своя задача. В *первом*, который направлен на то, чтобы создать определенную степень релаксации в начале тестирования, студентов просят ответить на три вопроса личного характера. Во *втором* разделе тестируемый, работая индивидуально, должен посмотреть на две картинки, сравнить их и найти различия. Визуальные стимулы — экономичный и действенный способ представить почву для разговора, при этом не обязательно воспринимать на слух слова или фразы, которыми можно манипулировать. Хотя разговорная тема несколько ограничена картинкой, существует много возможностей для выражения собственных мыслей и впечатлений. А поскольку речь каждого студента основана на одной и той же картинке, их речепродуцирование относительно сравнимо, что облегчает преподавателю задачу оценивания речи²⁸.

В третьем задании студентов просят поработать совместно в парах, принимая участие в так называемой ситуации по разрешению проблемы (problem-solving situation). Студенты должны самостоятельно поддерживать и направлять дискуссию по своему усмотрению. Задание обычно включает в себя получение информации из письменных документов или с картинки с целью прийти к общему соглашению. Преимущество такого рода задания заключается в том, что в работе в малых группах или парах учащиеся имеют возможность развить в своей речи адекватное использование фонетических единиц, и в особенности свое умение приспосабливаться к собеседнику²⁹.

В интерактивных заданиях такого типа, когда учащиеся пытаются достичь некой согласованности для достижения коммуникативного эффекта, значение имеет сама дискуссия, а не принятие окончательного решения или вывода, поэтому решение заданной ситуации

²⁸ Underhill N. Testing Spoken Language. Cambridge, 1987.

²⁹ Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. Oxford, 2000.

может быть сколь угодно разным. Безусловно, перед началом выполнения заданий тестируемым сообщают, что оценивание результатов будет происходить не на основе принятого решения в третьем задании, а относительно того, каким образом они вели саму дискуссию — как выражали свои мысли.

В этом тесте автор сконцентрировал свое внимание на трех основных моментах произношения, которые, по его мнению, имеют наибольшее влияние на фонетическую корректность речи:

1. Сегментные единицы (употребление [r] вместо [t] в интервокальной позиции, как в слове “better”, аспирация [p], [t], [k], позиционная долгота гласных в зависимости от последующей согласной — сильной или слабой, сочетания согласных в начале слов не упрощаются, сочетания согласных в середине и в конце слов возможны согласно правилам элизии, соблюдение правил напряженности — ненапряженности гласных, например [i:] – [ɪ]). В применении к русскоязычной аудитории этот метод требует пересмотра.

2. Синтагматическое ударение — правильное месторасположение тонического слога в синтагме или ритмической группе, особенно в контрасте с другими группами.

3. Использование характерной окраски звучания английской речи. Это показатель общего звучания речи, который воспринимается как целостное впечатление, не фокусируя внимание на отдельной артикуляции гласных и согласных, ритма и интонации. Другими словами, это своего рода переменная величина, основанная на общем впечатлении, предполагающая взаимодействие фонологических характеристик — таких, как высота тона голоса, ритм, ударение, скорость речи, громкость, голосовые характеристики и реализацию отдельных фонем, — которые вместе создают собирательный образ звучания речи и сигнализируют о смысле высказывания, настроении, отношении и т. д.³⁰

Таким образом, критерии для оценивания спонтанной речи, по которым производятся подсчеты в этом тесте, делятся по трем показателям: звуки, ядерное ударение и естественность звучания. Лучини выделяет эти критерии, принимая в расчет эффект, который они производят при создании степени произносительной адекватности между носителями языка и неносителями языка. Эти параметры представляют собой особую важность для приобретения фонетиче-

ски корректного произношения, поскольку они соответствуют фактору, который в зарубежной литературе назван термином «преподаваемость–усваиваемость» (teachability–learnability). Наконец, автор указывает на то, что для подсчета результатов тестирования необходимо как минимум три показателя, которые впоследствии можно сравнить и сделать выводы о тенденции успеваемости учащихся.

Хотя в своем курсе Лучини акцентирует внимание на преподавании и соответственно на тестировании супraseгментных характеристик, в данном тесте он включил критерии проверки произношения и на сегментном уровне. С одной стороны, это позволяет получить более точные результаты, с другой — рассмотреть спорное заявление многих исследователей о том, что ошибки в произношении на сегментном уровне оказывают меньший эффект на фонетическую корректность и на понимание речи, чем недостатки произношения на супraseгментном уровне. Лучини доказывает, что это заблуждение, и, подобно Дженкинсу, демонстрирует, что некоторые неправильно произнесенные сегментные единицы оказывают разрушительное воздействие на процесс коммуникации³¹.

Что же касается постановки ударения и естественности звучания речи, Лучини согласен с Нельсоном, который утверждает, что эти два параметра имеют в большей мере интегративную функцию, т. е. объединяют речевые модели, а не являются специфическими чертами английского произношения³². У этих двух показателей самая высокая степень произносительной адекватности речи, что поддается более точному измерению во время тестирования.

Он также высказывается о том, что *интонация* имеет самый низкий уровень **конгруэнтности** (показатель степени стабильности измерения), в то время как *ритм*, *артикуляция гласных и согласных* находятся на среднем уровне по этому показателю. Таким образом, для того чтобы достичь самой высокой степени надежности измерения данных теста, необходимо прислушиваться к правильности постановки ударения и естественности звучания, а не к использованию интонации. В действительности Нельсон указывает на то, что тестирование интонации является довольно нестабильным параметром.

³¹ Jenkins J. 1) Changing Priorities // Speak out! 1996. Vol. 18; 2) Which pronunciation norms and models for English as an International language? // ELT Journal. 1998. Vol. 52. N 2. 3) The Phonology of English as an International Language. Oxford, 2000.

³² Nelson P. Student Pronunciation: A Comparison of Evaluation Techniques // The Korean TESOL Journal. 1998. Vol. 1. N 1.

³⁰ Jenner B. Changes in objectives in pronunciation teaching // Speak out! 1996. Vol. 8.

Процедура оценки произношения и подсчета баллов в этом тесте проходила следующим образом. Запись теста прослушивали помимо него еще два эксперта, которые параллельно преподавали произношение в едином курсе, но у каждого была своя область преподавания. Несмотря на это, Лучини говорит о некоторой субъективности в оценке, а значит, о не абсолютной степени надежности. Он рекомендует тем, кто оценивает данные, согласовывать свои результаты. Они могут также сосредотачиваться на разных параметрах речи, а потом обобщать полученные результаты.

Автор предложил таблицу, в которой эксперты отмечали количество отклонений от нормативного (или приближенного к таковому) английского произношения.

Тест VII. Этот тест составлен таким образом, что может быть использован рецептивно и продуктивно для проверки произношения фонем — гласных и согласных — в начале слова, в середине и в конце. Тест основан на подготовительных предречевых упражнениях, с помощью которых проводилось обучение во время занятий по вводному курсу. Поскольку тест в точности отражает порядок введения фонем на примере слов, то можно сказать, что он является сжатой копией вводного фонетического курса. Содержание курса состоит в следующем. Систематичность введения фонем заключается в том, что гласные представлены в следующем порядке: гласные переднего ряда, затем среднего ряда, далее заднего ряда и от верхнего подъема к нижнему подъему. Дифтонги расположены группами относительно глайдов: [э], [ɪ], [ʊ]. Элементы ядра расположены в том же порядке, что и в монофтонгах. Согласные также имеют свою систематичность по активному органу: апикально-альвеолярные, губно-губные, палатально-альвеолярные, заднеязычные, губно-зубные, фарингальный [h], интер(пост)дентальные. Отдельно по группам относительно места образования представлены смычные, щелевые и аффрикаты.

В тесте проверялся навык произношения на сегментном уровне и знание правил фонетики. В отличие от теста I кафедры фонетики, в котором примеры были даны в транскрипции, все слова были записаны графически. Нами преследовалась цель в тесте VII проводить тестирование не только среди студентов-филологов, для которых знание транскрипции является обязательным, но и среди учащихся других специальностей и направлений, для которых первоочередной задачей является умение произносить правильно, далее уметь читать

и писать согласно правилам орфографии, но не умение проводить фонетический анализ текста.

Тест имеет и свои недостатки. Минимальные пары, представленные в этом задании, затрудняли получение «чистых» результатов: студенты предвидели, произношение каких фонем проверяется в каждой из таких пар. Потому это задание мы используем и рекомендуем в качестве аудиторного задания в конце вводного курса³³.

В тесте произношение фонем и аллофонов — гласных и согласных — проверялось вместе и бессистемно. Гласные проверялись в ударных и безударных позициях, согласные — в сильной, слабой и интервокальной позициях. Проверка произношения в каждом отдельном слове не была сосредоточена на какой-либо одной фонеме или одном аллофоне, фиксировалось произношение всех имеющих фонем и аллофонов. Студенты читали каждое слово по 2 раза.

Время тестирования одного учащегося занимало 1,5–2 минуты.

Итак, контент-анализ имеющихся тестов показал:

1) *по фонемному составу* наиболее полным были следующие тесты: Э. Бейкер, «Shopping List-1,2», Диагностический американский тест и наш авторский тест на основе вводного фонетического курса;

2) *по супraseгментным характеристикам* наиболее оптимальным является тест О'Коннора — развернутые диалоги на бытовые темы;

3) *по коммуникативным функциям* — диагностический тест из учебника Ребекки Доэр «Accurate English» и тест достижения для проверки произношения неподготовленной речи П. Лучини.

Из рассмотренных материалов тесты из учебника Ребекки Доэр наиболее приближены к проверке произношения в рамках коммуникативных заданий. Первые два задания на чтение являются предречевыми, а третье стимулирует спонтанное речепроизводство.

Поскольку произношение является одним из компонентов говорения, а также чтения вслух, то поле деятельности для исследования и разработки методик обучения и тестирования здесь достаточно

³³ Журий Т. В. Тестирование как инструмент развития фонологической компетенции... Прилож. 16.

широко. На начальном этапе обучения навык произношения целесобразно тестировать при чтении. Здесь чтение рассматривается не как рецептивный навык, а как репродуктивный. Постепенно с увеличением коммуникативных заданий, включенных в программу, навык произношения автоматизируется и может быть протестирован при речепроизводстве, приближенном к спонтанному или квазиспонтанному. Наши стремления направлены на тестирование спонтанной речи с помощью коммуникативных заданий.

При обучении навыку произношения в общем курсе английского языка конечной целью преподавателей является развитие коммуникативной компетенции учащихся, в которую входят *лингвистическая, дискурсивная, социолингвистическая и стратегическая компетенции*³⁴. Существует несколько теоретических моделей коммуникативной компетенции³⁵, но в каждой из них есть компонент лингвистической компетенции, включающей фонологические навыки и умения.

Произношение, с одной стороны, является неотъемлемым компонентом коммуникативной компетенции, с другой — оно развивается и реализуется в совокупности со всеми ее составляющими. Знание правил фонологии играет здесь не единственную роль в выборе правильного варианта произношения. Важно то, как студент научился с их помощью адекватно выражать смысл высказывания в определенной речевой ситуации, т. е. в пределах дискурса. Таким образом, преподаватель с помощью теста проверяет, насколько правильно студент передает смысл высказывания, используя акцентуацию и ритм, паузы, интонацию, а также насколько корректно и естественно звучала речь, учитывая редукцию гласных и ассимиляцию звуков в потоке речи.

В то же время тест, будучи гомогенным — проверяющим только один навык или аспект речи, — должен быть сосредоточен только на проверке произносительного навыка в рамках лингвистической компетенции. В этом же проявляется и его валидность. В данном случае контроль является валидным, так как объектом контроля является произношение, а слушание, чтение и письмо используются как средства проверки.

³⁴ Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. N 1. P. 1–47.

³⁵ Цатурова И. А., Балуян С. Р. Тестирование устной коммуникации. М., 2004. 147 с.

Между уровнем общего владения языком у студентов и требованиями тестов наблюдается строгое соотношение. Это происходит потому, что постановка, корректировка и совершенствование навыка произношения происходят на определенных этапах обучения соответственно уровню владения языком. Требования к знаниям, умениям и навыкам (ЗУН) в областях грамматики и лексики параллельны к требованиям ЗУН в области фонетики иностранного языка. Фонетические знания, а также знания фонетики, лежащие в основе произносительного навыка, помогают в овладении как умениями воспринимать на слух иностранную речь, говорить на иностранном языке, так и читать и писать на этом языке.

4.2. ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

Контроль сформированности языковых навыков и речевых умений является важным фактором, позволяющим осуществить обратную связь и тем самым способствующим созданию эффективной системы обучения. Использование тестовой методики в последние годы получило широкое распространение для проведения как текущего, так и итогового контроля. Связано это прежде всего с такими преимуществами тестов, как их практичность и экономичность; тестирование позволяет проконтролировать большое количество учащихся, результаты выполнения тестовых заданий устанавливаются быстро и просто, они могут быть оперативно доведены до сведения тестируемых.

Вместе с тем необходимо признать, что существует еще целый ряд проблем, которые не позволяют говорить о том, что тестовая методика прочно вошла в практику преподавания иностранных языков в нашей стране. Одной из таких проблем является необходимость решения вопроса о том, что и как следует контролировать, т. е. какие объекты и приемы контроля.

Долгое время считалось, что владение иностранным языком предполагает знание целого ряда слов и грамматических явлений, и именно эти языковые элементы подлежали контролю и тестированию у

первую очередь. Коммуникативный подход к обучению позволил по-новому взглянуть на процесс преподавания, на то, что подлежит контролю и проверке, в результате было установлено принципиально новое понимание обученности иностранному языку. В современной методике преподавания иностранного языка понятие обученности означает достижение того или иного уровня развития коммуникативной компетенции, всех ее составляющих.

Известно, что коммуникативная компетенция представляет собой интегративное понятие, включающее в себя ряд компонентов, таких как знания (лингвистические, фоновые, социокультурные и др.), навыки (слухо-произносительные, лексические, грамматические, технические навыки чтения и письма) и умения в различных видах речевой деятельности: в чтении, аудировании, говорении и письменной речи. Следует подчеркнуть, что лишь совокупность всех компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию, может свидетельствовать об определенном уровне владения языком.

Новые цели и задачи обучения иностранному языку привели к совершенно иному пониманию роли контроля, и тестирования в частности, в процессе обучения. Претерпел изменения и подход к определению объектов контроля. Стало ясно, что владение операциями и действиями с языковым материалом не может быть основным объектом контроля, хотя по традиции именно этому объекту уделяется основное внимание. «Основными объектами контроля являются речевые умения учащихся, а владение языковым материалом представляет собой объект текущего контроля»³⁶.

Данное положение отнюдь не означает, что процесс становления языковых и речевых навыков не должен подвергаться проверке. Этот контроль должен быть направлен не только на проверку знания слов и операций, связанных с образованием различных грамматических форм и конструкций, но и на контроль выполнения действий и операций с изученными языковыми явлениями в ходе продуцирования устных и письменных высказываний или восприятия и понимания текстов на слух и при чтении. Таким образом, можно говорить об основных объектах контроля, каковыми являются речевые умения, и второстепенных, иноязычных навыках, которые являются автоматизированными компонентами речевых умений и свидетельствуют

³⁶ Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск, 2001. С. 6.

об уровне владения действиями и операциями с языковым материалом.

В методике преподавания иностранного языка грамматических (морфологических и синтаксических) и лексических навыков их принято подразделять на экспрессивные и рецептивные.

Экспрессивные грамматические навыки — это навыки, которые «при совершенном владении языком обеспечивают автоматизированное формообразование и формоупотребление в устной и письменной речи (морфологические навыки)», а также стабильно правильное и автоматизированное расположение слов, порядок слов, во всех типах предложений (синтаксические навыки)³⁷.

В качестве примеров экспрессивных морфологических грамматических навыков можно привести правильное использование в устной и письменной речи таких грамматических форм, как притяжательный падеж, окончание существительных во множественном числе, личные окончания глаголов, количественные и порядковые числительные, определенный, неопределенный и нулевой артикли и др. Экспрессивные синтаксические грамматические навыки — это владение основными синтаксическими схемами утвердительного, вопросительного и восклицательного предложений, расположение членов предложения в соответствии с фиксированным порядком слов в английском языке и др.

Экспрессивный лексический навык — это навык интуитивно правильного словоупотребления и словообразования в устной и письменной речи в соответствии с условиями ситуации общения и целями коммуникации. Таким образом, учащимся необходимо овладеть значением, формой и различными способами употребления лексических единиц на иностранном языке³⁸. Контролю подлежат такие явления, как: операции по использованию различных способов словообразования с помощью суффиксов, префиксов аффиксов (tu-, teen-, th-, er-, or-, ly-, ir-, in-, dis- и др.), словосложение, выбор слова из ряда синонимов, а также запись данных лексических явлений на основе правил орфографии.

Следует отметить, что экспрессивные грамматические и лексические навыки письменной речи имеют те же механизмы и характери-

³⁷ Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. С. 110.

³⁸ Там же.

стики, что и устно-речевые навыки, однако при их тестировании необходимо учитывать специфику письменной формы речи, т. е. графические и орфографические навыки.

Рецептивные грамматические навыки определяются как «автоматизированные действия по узнаванию и пониманию грамматической информации (морфологических форм и синтаксических конструкций) в письменном и устном тексте»³⁹.

Рецептивный лексический навык — это навык узнавания и понимания лексических явлений при восприятии на слух и при чтении. Поскольку современная лингвистика рассматривает язык как иерархическую структуру, состоящую из ряда уровней, и различает на лексическом уровне такие единицы, как *слова, устойчивые сочетания, речевые клише*, то владение всеми этими лексическими явлениями лежит в основе лексического навыка.

Экспрессивные грамматические и лексические навыки предполагают осуществление следующих операций по построению устного и письменного высказываний, которые и выступают в качестве **объектов тестирования экспрессивных навыков**:

- быстро найти в памяти грамматическую форму или лексическую единицу (в том числе выбрать из соответствующих антонимических и синонимических рядов грамматическую структуру, слово, устойчивое сочетание или клише);
- произнести или записать конкретную языковую единицу или структуру, что предполагает владение ее фонетической и графической формами;
- включить лексическую единицу в сочетание на основе смысловой совместимости и оформить в соответствии с грамматической нормой в устной или письменной форме;
- включить грамматически оформленное лексическое сочетание или лексически наполненную грамматическую структуру в предложение (конструирование предложений на основе правил, ориентиров) или в цельное устное и письменное высказывание.

Рецептивные грамматические и лексические навыки также означают владение целым рядом операций с языковым материалом и

³⁹ Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого и др. М., 1982. С. 185–186.

позволяют выделить следующие **объекты тестирования рецептивных навыков**:

- восприятие лексической единицы и грамматической формы на основе звукового образа или графических символов;
- идентификация лексических единиц и грамматических форм и конструкций, дифференциация сходных по форме явлений, определение связи с другими словами и грамматическими явлениями;
- соотнесение формы, графического или звукового образа слова или грамматической структуры со значением (осмысление, понимание);
- использование прогнозирования и различных видов догадки для понимания общего смысла предложения, групп предложений или целого текста.

Проблемы тестирования умений в экспрессивных и рецептивных видах речевой деятельности рассматриваются в соответствующих разделах настоящей книги. Однако для полноты освещения вопроса кратко остановимся на проблеме тестирования лексических и грамматических навыков в рамках умений, т. е. в процессе выполнения того или иного вида речевой деятельности.

Необходимо заметить, что тестирование уровня рецептивных видов речевой деятельности, рецептивных умений в меньшей мере позволяет проверить навыковый компонент, так как задания на выделение основных смысловых вех текста, восстановление логической последовательности сообщения и т. д., которые используются для контроля чтения, позволяют судить об уровне сформированности речевых умений в различных видах чтения. Непонимание или неправильное понимание текста лишь косвенно, опосредованно, свидетельствует о несформированности соответствующих навыков.

В экспрессивных видах речевой деятельности, хотя составление тестов для них представляется затруднительным и контроль осуществляется в основном в рамках традиционных, нетестовых приемов, навыковый компонент выражен явно. Важно лишь правильно определить критерии и параметры оценки и отразить роль навыков в установлении уровня сформированности того или иного умения. Так, например, при оценке устно-речевых умений следует говорить не только о лексической и грамматической правильности речи, но и о разнообразии используемых языковых явлений, об адекватности (с учетом стиля,

жанра и др.) их выбора для решения конкретной коммуникативной задачи. Большую роль в этом процессе призваны сыграть параметры оценки, которые позволяют оценить *степень* правильности и адекватности использования различных лексических и грамматических явлений, в том числе средств связи текста, в устной и письменной речи.

Высказанная точка зрения ни в коей мере не противоречит общепризнанному мнению о том, что тестовые задания более целесообразно применять при выполнении рецептивных видов деятельности. Она лишь уточняет известное в методике положение о том, что существуют языковые и речевые навыки и речевые умения, которые имеют существенные различия⁴⁰.

Языковые навыки (лексические и грамматические), под которыми понимаются навыки оперирования языковым материалом (словоизменение, словорасположение, формообразование и др.), формируются на основе грамматических и лексических знаний в процессе выполнения языковых упражнений. Поэтому их тестирование также осуществляется с помощью языковых, формальных, неречевых упражнений. Эти навыки могут проверяться изолировано от того или иного вида речевой деятельности, поскольку не зависят от коммуникативной ситуации, свидетельствуют об уровне лингвистических знаний обучаемых.

Речевые навыки, как уже было сказано выше, входят компонентами в речевые умения и в подлинно коммуникативной ситуации практически не подлежат тестированию в силу специфики их функционирования в качестве составляющих различных речевых умений. Тестирование умений направлено на целостный речевой акт, а не его отдельные компоненты в виде грамматических, лексических или фонетических операций.

Однако в условиях специально организованного тестирования, направленного на проверку речевых навыков, они имеют условный, искусственно прогнозируемый характер, когда тестируемый обязан использовать конкретное, заданное тестом языковое явление. Содержательная сторона речи ограничивается рамками теста и задается испытуемым, ответы предполагают однозначную или ограниченно вариативную реакцию в отличие от уровня подлинно речевого

умения, где испытуемые вольны решать поставленную перед ними коммуникативную задачу любыми языковыми средствами. Корректность и безошибочность акта коммуникации, или речевых умений, рассматриваются как дополнительный критерий; при этом оценка связывается не с языковыми ошибками, а с осуществлением коммуникативного акта, с решением коммуникативной задачи. В этом и заключается отличие целей тестирования речевых умений от целей тестирования речевых навыков. Последние контролируют правильность выполнения действий или операций с языковым материалом, и ошибки в этих действиях имеют существенное значение.

Вместе с тем тестирование речевых навыков кардинально отличается от тестирования языковых навыков, поскольку проверка зачастую осуществляется в процессе чтения связного текста, предполагает догадку и понимание содержания и смысла текста. Вот почему речевой навык нельзя назвать языковым. Однако он носит условно-речевой характер, поскольку языковое явление заранее заложено в тест.

Проверка уровня сформированности лексических и грамматических языковых и речевых навыков осуществляется на материале тестов, в основе которых лежат широко известные тестовые приемы: соотнесение (*matching*), множественный выбор (*multiple choice*), заполнение пропусков (*gap-filling*), дополнение (*completion*); сортировка, упорядочение (*sorting*); выбор, альтернативный выбор (*selection, true-false statements*); удаление лишнего слова (*odd one out*), идентификация (*identification*), клоуз-тест (*cloze test*) и др.⁴¹

Тестирование уровня лексических и грамматических навыков представляет широкие возможности для использования разнообразных тестов. При этом наиболее часто встречаются такие виды тестов, как множественный и альтернативный выбор, соотнесение, трансформация, перефразирование, заполнение пропусков, клоуз-тест и некоторые другие. Выбор тестового приема не зависит от типа навыка, так как один и тот же прием может использоваться для тестирования как языковых, так и речевых навыков.

Приведем примеры названных типов тестов, направленных на проверку уровня сформированности лексических и грамматических навыков.

⁴⁰ См.: Горчев А. Ю. Объекты, уровни и приемы контроля // Иностранные языки в школе. 1987. № 4. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе.

⁴¹ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Изд-во Кембриджского Ун-та и Русско-Балтийский информационный центр «Блиц». СПб., 2001.

Тест 1 (Соотнесение)

Соотнесите английские слова с их русскими эквивалентами и впишите соответствующую цифру.

1. autumn зима
2. season лето
3. spring весна
4. summer осень
5. winter время года

Тест 2 (Множественный выбор)

Выберите правильный вариант перевода следующих английских слов и отметьте его галочкой (☑).

1. porridge каша масло овощ
2. cook покупать печь готовить
3. tasty сладкий вкусный свежий
4. glass чашка блюдец стакан
5. carrot морковь картофель огурец
6. vegetable овощ мясо фрукт

Тест 3 (Множественный выбор и заполнение пропусков)

Заполните пропуски, выбрав один из предложенных вариантов.

1. John _____ a new bike yesterday.
A) bought B) buying C) buys
2. Mother _____ in the kitchen at the moment.
A) cooks B) cooked C) is cooking
3. We _____ to the cinema yesterday.
A) are going B) went C) go
4. Tomorrow he _____ his grandmother.
A) visits B) was visiting C) is going to visit.

Тест 4 (Заполнение пропусков с трансформацией)

Заполните пропуски, поставив слова в скобках в нужной грамматической форме.

John _____ (ride) a bike well but he _____ (not/ride) a horse. His sister Ann _____ (be) good at horse-riding. She _____ (go) riding every day.

She _____ (have) a white horse. Its name _____ (be) Sandy. Ann _____ (like) it very much.

Тест 5 (Дополнение)

Завершите предложения. Вставьте и запишите нужное по смыслу слово.

1. In England they speak _____ .
2. In China they speak _____ .
3. In Germany they speak _____ .
4. In France they speak _____ .
5. In Russia they speak _____ .
6. In the USA they speak _____ .

Тест 6 (Сортировка, упорядочение)

Пронумеруйте дни недели, начиная с понедельника, в таком порядке, в каком они реально следуют друг за другом.

- Tuesday
- Sunday
- Monday
- Friday
- Thursday
- Saturday
- Wednesday

Тест 7 (Выбор)

Отметьте в таблице знаком (+) те слова, которые сочетаются с английскими словами soft, light.

	drink	sleep	meal	food	person	drugs
Soft						
Light						

Тест 8 (Альтернативный выбор)

Выберите правильный вариант и подчеркните его.

1. David is (my, mine) brother.
2. This house is (their, theirs).

3. It is Bob's cat. It's (his, her) cat.
4. These flowers are (your, yours).
5. This is (our, ours) garden. It's (our, ours).

Тест 9 (Удаление лишнего слова)

Which word is different?

dog — sofa — bed — desk
lake — river — see — ocean
pig — dog — lamp — cat

Тест 10 (Идентификация)

Read and colour the squares.

Colour two squares brown.
Colour one square red.
Colour three squares yellow.
Colour two squares grey.
Colour one square pink.
Colour one square blue.

Тест 11 (Клоуз-тест)

Read the text and fill in the gaps with the prepositions.

Today is Saturday. I don't go _____ school _____ Saturdays. I get up _____ eleven o'clock _____ the morning and watch TV. I eat lunch _____ noon and _____ the afternoon I always visit my grandmother. _____ Saturday evening Dad always takes us to the cinema.

Совершенно очевидно, что представленные выше тесты направлены на проверку языковых рецептивных лексических и грамматических навыков. Они тестируют такие операции, как соотнесение слова со значением, выбор явления из ряда сходных, определение сочетаемости слов и др. Тесты могут быть одноязычными и двуязычными, т. е. используют родной язык. Они предполагают не только чтение, но и прослушивание текста теста. Предлагаются также тесты, в которых кроме лексических и грамматических навыков тестируются орфографические навыки оформления языковых явлений. Следует отметить, что некоторые задания отличаются большей речевой

направленностью по сравнению с другими. Это относится к клоуз-тесту, так как для его выполнения необходимо понимание целого текста, его содержания. Тем не менее тесты такого типа нельзя назвать речевыми.

Подобные тестовые задания, особенно с применением наглядности, достаточно широко используются на начальном этапе обучения. В зарубежной практике тестирования существует экзамен по английскому языку как иностранному для детей 7–11 лет (Young Learners English, YLE), который построен на тестах подобного типа, в нем широко используется наглядность. Понятно, что задания в этом экзамене формулируются только по-английски.

Описанные приемы тестирования лексических и грамматических навыков лежат в основе многих тестовых заданий, которые включены в экзамены по английскому языку как иностранному, разработанные Кембриджским экзаменационным синдикатом. Необходимо заметить, что экзамены более высокого уровня включают разделы, направленные на контроль лексических и грамматических навыков. Часть заданий проверяет языковые лексические и грамматические навыки, а ряд тестов контролирует речевые навыки.

В качестве примера можно привести достаточно широко известный экзамен FCE (First Certificate in English), который включает раздел Use of English. Цель этого раздела — проверка уровня сформированности лексических и грамматических навыков. В соответствии с новым форматом экзамена, который вступает в силу с декабря 2008 г., этот раздел экзамена состоит из четырех частей. Он рассчитан на 45 минут и включает 42 вопроса, все тесты снабжены примерами. Формат экзамена сохраняется неизменным, обо всех изменениях формата Экзаменационный синдикат сообщает заранее. Все типы тестовых заданий повторяются из года в год и должны быть известны тем, кто предполагает сдавать экзамен. Варьируется только содержательное наполнение заданий, предложения и тексты.

Первая и вторая части этого раздела представлены в виде клоуз-тестов. Первый тест — это комбинация клоуз-теста и теста множественного выбора (multiple-choice cloze), когда кандидатам предлагаются варианты для заполнения пропущенных в тексте слов. Эта часть теста проверяет языковые навыки. Что же касается второй части (open cloze), то она направлена на проверку речевых лексико-грамматических навыков, так как предлагаемый текст имеет свою логико-композиционную структуру, завершен в смысловом отноше-

нии, требует понимания содержания для заполнения пропусков. В качестве примеров приведем отрывки текстов из соответствующих частей теста⁴².

Part 1

For questions 1–12, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. There is an example at the beginning (0).

A love of travelling

For Nigel Portman, a love of travelling began with what's (0) _____ a "gap year". In common with many other British teenagers, he chose to take a year out before (1) _____ to study for his degree. After doing various jobs to (2) _____ some money, he left home to gain some experience of life in different cultures, visiting America and Asia. The more adventurous the young person, the (3) _____ the challenge they are likely to (4) _____ themselves for the gap year, and for some, like Nigel, it can (5) _____ in a thirst for adventure.

0 A called B named C referred D known

1 A settling down B getting up C taking over D holding back

2 A achieve B raise C advance D win

3 A stronger B wider C greater D deeper

4 A put B set C aim D place

5 A result B lead C cause D create

Keys: 0 — called, 1 — settling down, 2 — raise, 3 — greater, 4 — set, 5 — result.

Part 2

For questions 13–24, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only **one** word in each gap. There is an example at the beginning (0).

The temple in the lake

Lake Titicaca, often known (0) _____ the 'holy lake', is situated in South America on the border between Bolivia and Peru. The lives of the peo-

⁴²First Certificate in English. FCE Specifications and Sample Papers for examinations from December 2008. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, UCLES, 2006. P. 28–32.

ple (13) _____ tools and pottery have (14) _____ found on its shores have long remained a mystery. However, scientists taking (15) _____ in an exploration project at the lake have found what they believe to (16) _____ a 1000-year-old temple under the water.

Divers from the expedition have discovered a 200-metre-long, 50-metre-wide building surrounded by a terrace for crops, a road and a wall. It is thought that the remains (17) _____ those of a temple built by the Tihuanacu people who lived beside Lake Titicaca before it became a part (18) _____ the much later Incan empire.

'The scientists have not yet had time to analyse the material sufficiently,' says project director, Soraya Aubi. 'But some have (19) _____ forward the idea that the remains date from this period (20) _____ to the fact that there are very similar ones elsewhere.'

The expedition has so (21) _____ this year made more than 200 dives into water 30 metres deep (22) _____ order to record the ancient remains on film. The film, (23) _____ will later be studied in detail, (24) _____ well provide important information about the region.

Keys: 0 — as, 13 — whose, 14 — been, 15 — part, 16 — be, 17 — are, 18 — of, 19 — put, 20 — due/owing, 21 — far, 22 — in, 23 — which, 24 — may/might/could.

Третья и четвертая части этого раздела направлены на контроль языковых лексических и грамматических навыков. В них предлагаются задания на словообразование (word formation) и трансформацию словоформ (key word transformations). Следует отметить, что тест третьей части тоже представляет собой связный текст, что приближает это языковое задание к условно-речевому.

Part 3

For questions 25–34, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line.

Walking holidays

The *Real Walkers Company* offers a (0) _____ of small group **SELECT** walking holidays which explore some delightful hidden corners of Europe, the Americas and Australasia. There is something for everyone to enjoy on these holidays, (25) _____ of age or level **REGARD**

of (26) _____ The brochure includes various destinations and **FIT**
a range of itineraries. These range from sightseeing tours
of (27) _____ cities to undemanding walking trips in unspoilt **HIS-**
TORY
coastal and country regions and, for the more (28) _____ **ADVEN-**
TURE
traveller, challenging mountain or hill-walking expeditions.

Part 4

For questions 35–42, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given.

- 35 The two boys were sitting by themselves in the classroom. **OWN**
The two boys were sitting _____ in the classroom.
- 36 “I have an interview tomorrow, so I have to leave soon,” Yannis said.
BETTER
“I have an interview tomorrow, so I _____ soon,” Yannis said.

Оценивание результатов теста проводится путем простого подсчета правильных ответов. Максимальное количество правильных ответов в этом разделе теста составляет 42 балла. Полученные баллы суммируются с баллами других разделов экзамена (чтение, аудирование, говорение, письменная речь), и кандидаты получают результаты, которые рассчитываются из общего количества баллов, набранных за весь экзамен.

Подводя итог, можно отметить, что использование тестов на уроке иностранного языка является одним из неперенных условий современного учебного процесса. Большое преимущество тестов по сравнению с другими формами работы наряду с внедрением в учебный процесс электронных средств коммуникации и дистанционного обучения будут способствовать неизменному возрастанию роли работы с тестовыми заданиями на уроках иностранного языка в современной средней и высшей школе.

4.3. ТЕСТИРОВАНИЕ РЕЦЕПТИВНЫХ ВИДОВ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Тестировать речь можно лишь контролем ее частных проявлений — речевых навыков и умений. Тестирование проводится как для проверки сформированности умений рецептивных видов речевой деятельности (восприятие устной речи на слух, понимание письменного текста), так и продуктивных (говорение, письмо).

Возможность использования тестовой методики для эффективного контроля рецептивных видов речевой деятельности обусловлена следующими присущими ей свойствами:

1. Тест является непосредственным средством измерения наличия или уровня сформированности отдельного умения или комплекса умений.
2. Форма ответа в тесте (цифры, буквы) не требует вербальной активности или сводит ее к минимуму (написанию буквы правильного ответа).
3. Тест тем не менее предполагает большую интеллектуальную активность тестируемых. При его выполнении они совершают операции сравнения, различения, конкретизации, обобщения, выбора, дополнения, которые свойственны рецептивным видам речевой деятельности.
4. Тест является не только средством проверки сформированности рецептивных навыков, но и обучения, так как его контекст содержит существенные опоры (вехи), которые управляют вниманием аудиторов, нацеливают их на выполнение самого существенного звена в их деятельности — действиях по извлечению необходимой информации (темы, идеи, категориально-познавательной информации, ситуативно-познавательной информации, оценочно-эмоциональной и побудительно-волевой информации и т. п.).

Но для замеров различных навыков и умений требуется применение всего спектра возможных видов тестов, включающих разнообразные виды заданий. Тестовые задания, используемые в тестовой методике контроля применительно к рецептивным видам речевой деятельности (восприятие устной речи на слух, понимание письменного текста), связаны с выполнением определенной дидактиче-

ской задачи. Так, тестовые задания применительно к восприятию устной речи на слух предусматривают:

- развитие слуховой памяти учащихся;
- обучение предметному пониманию текста;
- обучение логическому пониманию слышимого и контроль;
- обучение преодолению трудностей языкового характера и т. п.

Целесообразно классифицировал задания в соответствии с выделенными принципами:

- а) по структуре подачи материала;
- б) по методике проверки навыка;
- в) по принципу стратегии построения тестового задания и принятия решения.

А.1. По структуре подачи материала по восприятию устной речи на слух можно выделить следующие типы заданий:

- 1) в форме мини-диалога (вопросно-ответное единство);
- 2) коммуникативное задание в виде небольшой беседы между двумя участниками в объеме 7–10 фраз;
- 3) в форме короткого высказывания;
- 4) в форме короткого монолога;
- 5) в форме монолога лекционного типа по научно-гуманитарной тематике (по истории, медицине, физике);
- 6) в форме устного объявления;
- 7) в форме вопроса, подаваемого как стимул к ответу;
- 8) в форме вопроса или утверждения, подаваемого как стимул к ответу с визуальной опорой;
- 9) в виде визуальной опоры без вербального текста.

Тестовые задания классифицируются на определенные типы в зависимости от способа выполнения задания.

А.2. По методике проверки навыка восприятия устной речи на слух тестовые задания классифицируются следующим образом:

1. Методика множественного выбора (Multiple choice item):
 - а) нахождение слова по звучанию;
 - б) нахождение идентичного значения слова путем выбора близкого по значению слова или синонима;
 - в) определение слова по контексту;

г) в форме высказывания множественного выбора с вербально-текстовой опорой;

д) в форме вопроса без вербально-текстовой, но с визуальной опорой;

е) задания на опознавание причины и следствия.

2. Методика открытого вопроса дискуссионного типа (Open question).

3. Методика «верно — неверно» (True–False):

а) в форме связного текста или диалога;

б) в форме утверждения.

4. Методика дополнения (Completion item).

Стратегия построения тестового задания довольно сложна. Поскольку в составлении тестов обязательно участвуют опытные преподаватели, ее методическая основа учитывает психологию тестируемых, типичные ошибки тестируемых в употреблении данного языкового явления, типичные трудности, которые наблюдаются в практике преподавания при изучении иностранного языка. Отвлекающие ответы представляют собой систему хорошо действующих на психологию тестируемых «дистракторов» (отвлечателей, от англ. слова *destructors*). Один из ответов обычно бывает очень далеким от правильного, но и он включает какой-нибудь элемент сходства с правильным.

А.3. По принципу стратегии построения и принятия решения по восприятию устной речи на слух.

Техника составления отвлекающих ответов в тестах по проверке навыков восприятия устного текста заключается в том, что отвлекающие ответы подбираются:

1) с учетом сходства по морфологической форме. Составители теста рассчитывают на то, что структурное сходство двух словоформ может стать для испытуемого той ловушкой, которая обнаружит его незнание (например, precautions — pretentious);

2) с учетом сходства звучания.

Для этой цели используются омофоны, совпадающие полностью (абсолютные омофоны) или частично (квази-омофоны) по звуковой форме, но различающиеся по графике. Отвлекающие альтернативы в заданиях этого типа подобраны таким образом, чтобы максимально напоминать по звучанию услышанное слово (например, rash — rush);

3) с учетом сходства написания.

Для этого используются абсолютные омографы, совпадающие по написанию, но имеющие разные грамматические признаки и разное значение. Отвлекающие альтернативы в заданиях такого типа подобраны таким образом, чтобы максимально походить и по форме к услышанному слову (Reading — reading или Polish — polish);

4) в форме «логической загадки».

Сложность выбора правильной альтернативы заключается в том, что в высказывании диктора отсутствует отрицание, выраженное отрицательной частицей, а правильный ответ составлен с учетом «not»:

You hear: We have yet to decide what to do with the money. You read and answer:

- (A) We have already decided what to do with the money.
- (B) We have almost decided how to spend the money.
- (C) We will never be able to decide what to do with the money.
- (D) We haven't decided what to do with the money. (+)

Тестовые задания на проверку сложного навыка понимать читаемый текст предусматривают:

- развитие зрительной памяти учащихся;
- обучение предметному пониманию текста, его композиционно-логической структуры;
- обучение пониманию неявно выраженного смысла высказывания;
- развитие умения по заглавию определять тему;
- развитие умения извлекать основную идею текста и детальную информацию;
- развитие умения узнавать графемы и соотносить их с определенным значением и т. п.

Б.1. По структуре подачи материала задания по проверке навыка понимать письменный текст не могут быть категоризованы, поскольку все они представляют собой более или менее законченные в смысловом отношении отрывки письменных текстов описательно-повествовательного характера. В американских тестах по проверке навыков чтения встречаются следующие разновидности текстов:

1) научно-публицистические;

- 2) научные;
- 3) биографические;
- 4) рекламные;
- 5) рецепты;
- 6) тексты, дающие справочную информацию, и т. п.

Б.2. По методике проверки навыка понимания письменного текста задания могут классифицироваться следующим образом:

1. Методика множественного выбора (Multiple-choice items):
 - а) в форме тестового вопроса множественного выбора;
 - б) в форме утверждения множественного выбора.
2. Методика дополнения с элементами выбора (Completion or recall technique):
 - а) в форме утверждения множественного выбора;
 - б) в форме лексического задания на объяснение значения слова, которое объясняется в контексте.
3. Верные — неверные утверждения (True — False).

Б.3. По принципу стратегии построения и принятия решения задания по проверке рецептивного навыка понимать письменный текст.

При составлении тестовых заданий по чтению материалом для тестирования являются слова и словосочетания, слова и предложения, абзац и текст. Объектами тестирования на уровне слова выступают умение узнавать графемы и соотносить их с определенным значением, на уровне слова и предложения — узнавать структурные элементы, подводить их под определенный лингвистический класс, соотносить со значением, на уровне абзаца и текста — умение извлекать содержательную информацию.

На основании вышесказанного можно заключить, что проверка умения понимать читаемый текст состоит из двух параллельно идущих направлений: тестирование усвоения конкретных языковых явлений и тестирование умения извлекать семантическую информацию из текста.

Стратегия тестирующих заключается прежде всего в том, что они включают в тест тексты, которые довольно сложны по языку как в отношении грамматических конструкций, так и с точки зрения словаря; тексты, как правило, стилистически окрашены (иронией, юмо-

ром), что также усложняет их понимание; в текстах встречаются слова, выходящие по своей частотности за пределы первых 5–6 тысяч слов, знание которых ожидается от тестируемого (например, *gratiuity*, *buffoon* — 15–19 тысячи, *appall* — 8-я тысяча, *prodigious* — 7-я тысяча и т. д.) и т. п. Альтернативы при проверке навыков чтения — это своего рода инструмент составителей теста, который помогает обнаружить, насколько тестируемый понимает значения слов и фраз, основные структурные модели, стилистические вариации, необходимые для осмысления абзацев и всего текста. Приемы, которые используют составители тестовых заданий по проверке навыков осмысленного чтения, могут включать требования определить стилистические особенности текста, проверить умения пользоваться словарем и т. д. Но наиболее сложным и часто встречающимся приемом при проверке навыка восприятия письменного текста является понимание общей идеи отрывка. Составители теста пытаются добиться того, чтобы тестируемые научились осмысливать основную идею отрывка, состоящего из нескольких предложений. Первые три из них, состоящие из слов, взятых из текста, совершенно искажают его смысл. Если тестируемые не научились понимать смысл всего отрывка, а только знают значение отдельных слов, они непременно ошибутся в выборе альтернативы.

Как видим, все рассмотренные тестовые задания, направленные как на восприятие устной речи на слух, так и на понимание письменного текста, нацеливают аудитором на выполнение самого существенного звена в их деятельности — действия по извлечению необходимой информации, как то: темы, идеи, категориально-познавательной информации (наиболее легкой из всех, поскольку в этом случае от тестируемого требуется лишь знание отдельных слов), ситуативно-познавательной информации (которая является достаточно сложным звеном, так как для извлечения этого типа информации от тестируемого требуется понимание отношений, в которых находятся между собой объекты и явления, реализованные грамматическими средствами согласования, управления, примыкания), оценочно-эмоциональной и побудительно-волевой информации (из этих видов информации наиболее легко понимается та, которая прямо высказана в тексте; сложнее обстоит дело в тех случаях, когда отношение автора не высказано прямо, а подразумевается, и соответствующая информация должна быть извлечена самими тестируемыми в процессе слушания или чтения).

Наиболее распространенные среди тестовых заданий по проверке рецептивных навыков: тестовые задания множественного выбора, тестовые задания «верно — неверно» и тестовые задания на дополнение с элементами выбора.

Проведенный анализ методики тестирования по проверке рецептивных навыков показывает, что наиболее популярными являются тестовые задания множественного выбора. Они могут использоваться для контроля практически всех объектов: от элементарных перцептивных навыков различать на слух звуки и звуко сочетания до сложных умений интерпретировать речевое сообщение (по восприятию устной речи на слух) и от элементарных перцептивных навыков узнавать графемы и соотносить их с определенным значением, извлекать детальную информацию (отвечать на вопросы текста, выбирая факты и цифры, причины и последствия и т. д.) до сложных умений извлекать и интерпретировать основную идею и тему сообщения, понимать неявно выраженный смысл высказывания (по восприятию письменного текста).

Гибкость тестов методики множественного выбора позволяет в пределах одного теста, состоящего из заданий множественного выбора, проверить целый комплекс рецептивных навыков и умений. Этим можно объяснить большой интерес, проявляемый к тестам данного типа, и повсеместное их использование.

4.4. ТЕСТИРОВАНИЕ ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.4.1. Анализ методов тестирования устной речи и форматов тестов по говорению

Устное тестирование — это процедура проверки устно-речевой коммуникативной компетенции, в которой умение говорения оценивается на основе устного высказывания испытуемого. Устное тестирование может проводиться самостоятельно или быть частью комплексного коммуникативного теста.

Главное отличие устного теста от других видов тестов заключается, по мнению И. А. Цатуровой⁴³, в отношении к тестируемому. В тестах,

⁴³ См.: Цатурова И. А. Тестирование устной коммуникации. М., 2004.

контролирующих перцептивные виды речевой деятельности, ключевую роль выполняет контрольно-измерительный материал, а роль участников тестирования крайне ограничена — при выполнении тестовых заданий испытуемые не имеют возможности для самовыражения, действуя в заданных пределах. В устном тестировании главное — люди и то, что между ними происходит. Отсюда следует, что при разработке устного теста необходимо в первую очередь принимать во внимание личность участников тестирования, что и составляет одну из его главных трудностей. Следовательно, основная задача тестологов на современном этапе заключается в разработке тестов, обеспечивающих максимально естественное устное общение участников, позволяющее учитывать их индивидуальные особенности, и в то же время высокую объективность оценки речи при таком общении.

Различают несколько видов устно-речевых тестов: автономные и интегративные, основанные на конструкте и на задании (construct-based/task-based), естественные и записанные на пленку.

Автономные тесты проверяют только устно-речевые умения, в то время как интегративные представляют собой задания, максимально приближенные к реальной жизненной ситуации и подразумевающие комплексную проверку речевых умений. Назначение интегративных тестов — повысить аутентичность тестовых заданий. Основное внимание автономных тестов направлено на конструкт, и объектом оценивания становится владение языком в широком смысле. Тесты, основанные на выполнении заданий, используются в основном для контроля профессиональных и коммуникативных умений в комплексе. Однако было отмечено, что тесты такого вида могут использоваться и в системе школьного образования на языковом занятии⁴⁴, и в качестве контроля владения языком для специальных целей, как, например, в CAEL (Canadian Academic English Language).

Один из наиболее распространенных способов проведения контроля устно-речевых умений — это естественное взаимодействие собеседников, реже — взаимодействие, осуществляемое посредством телефона или в рамках видеотелеконференции. Тесты, проводимые в условиях естественного общения, всегда двусторонние, реплика говорящего — это, как правило, реакция на предыдущую реплику собеседника, поэтому в ходе такого взаимодействия направление беседы легко изменить. Конструктом тестов, проводимых в условиях

естественного общения, является не что иное, как речевое взаимодействие. В отличие от них тесты, записанные на пленку, односторонние, следовательно, экзаменуемый может подстроиться под запись, но не наоборот. Это приводит к тому, что конструктом данного вида тестов выступает не речевое взаимодействие, а речевой продукт. Согласно исследованиям С. Луома, при тестировании одних и тех же учащихся двумя видами тестов они показали примерно одинаковый результат в каждом⁴⁵. Однако различия все-таки существуют и проявляются прежде всего во время тестов, записанных на пленку: экзаменуемые чувствуют себя более напряженно, их речь также становится более книжной и менее соответствует устному разговорному стилю. В связи с этим С. Луома⁴⁶ поднимает вопрос о необходимости комбинирования двух видов тестов.

Рассмотрев виды устных тестов, остановимся подробнее на приемах контроля устно-речевых умений. Среди них можно выделить следующие⁴⁷:

- 1) интервью/собеседование;
- 2) обсуждение/беседа;
- 3) вопросно-ответная форма;
- 4) устное сообщение;
- 5) ролевая игра;
- 6) перекодирование информации: описание серии картинок;
- 7) восстановление недостающей информации (учащийся — учащийся);
- 8) восстановление недостающей информации (учащийся — экзаменатор) и др.

1. Так, **интервью или собеседование** представляет собой прямое речевое взаимодействие между экзаменатором и кандидатом с целью определения уровня владения иноязычной устной речью (умениями аудирования, монологическими и диалогическими умениями). Экзаменатор, внешне выступая в роли собеседника, обладает инициативой в разговоре, направляет учащегося, используя методические приемы, стимулирующие речемыслительную активность экзаменуемого и

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Изд-во Кембриджского ун-та и Рус-Балт. информационный центр «Блиц». СПб., 2001.

⁴⁴ См.: Luoma S. Assessing Speaking. CUP. 2004.

вовлекающие его в иноязычное общение. Несмотря на то что действие экзаменатора и экзаменуемого до некоторой степени запрограммированы, последний свободен в выборе ответов на вопросы, в изложении своих взглядов и оценок.

2. Отличие **обсуждения/беседы** от интервью/собеседования заключается в том, что в беседе основная инициатива в разговоре, в выборе тем для обсуждения исходит от экзаменуемого, т. е. экзаменатор по-прежнему выступает в роли собеседника, но в меньшей степени направляет ход беседы.

3. **Вопросно-ответная** форма представляет собой серию логически несвязанных друг с другом вопросов, распределенных в соответствии с увеличением уровня сложности, начинающиеся простыми вопросами по типу: «Where do you live?» и продолжающимися более сложными конструкциями по типу: «If you hadn't been taking this test this morning, what would you have been doing instead?» Этот прием контроля устной речи в большей степени предназначен для учащихся начального уровня, его легко подготавливать и адаптировать под уровень своих учащихся.

4. **Устное сообщение** предполагает сообщение на 5–10 минут на одну из интересующих его тем. Выбор темы сообщения — один из самых сложных моментов, так как тема не должна быть узкоспециализированной и понятной лишь самому экзаменуемому и одновременно не должна быть слишком известна.

5. **Ролевая игра** является одним из наиболее распространенных приемов контроля устной речи. Каждому учащемуся предоставляются подробные инструкции, следовать которым необходимо для успешного выполнения задания.

Ситуации для ролевых игр выбираются с целью контроля умений в социальной компетенции либо определенного языкового материала. Например:

- определенных функций: выражать жалобу, запрашивать информацию;
- определенных структур: сообщение о краже, взломе (пассивный залог), описание несчастного случая (прошедшее время);
- определенных тем, лексического материала: заказ товаров, бронирование рейса, отеля;
- умения объясняться, несмотря на незнание специальной лексики. Для этой цели намеренно отбираются ситуации, незнакомые учащемуся.

6. **Перекодирование информации**: описание серии картинок. Обычно серия состоит из 4–12 картинок, довольно простых, но одновременно предоставляющих свободу их интерпретации. Картинки, являясь визуальным стимулом, легко интерпретируются. Следовательно, речевые высказывания экзаменуемых легко сопоставимы, одновременно их речь не может быть полностью запрограммирована, что дает возможность для выражения индивидуальности. Однако незнание одной или нескольких лексических единиц, играющих ключевую роль в истории, отрицательно скажется на результате речевого высказывания.

7. **Восстановление недостающей информации** (учащийся — учащийся) — при таком контроле учащиеся работают в паре, и каждому из них дается только часть информации, необходимой для выполнения задания. В результате речевого взаимодействия учащимся необходимо восстановить недостающую информацию.

Как уже упоминалось выше, одним из отличий устного теста от традиционного является специфика методики оценивания тестов устной речи.

Существует несколько подходов к измерению в тестах, задания которых требуют продуцирования распространенных ответов: целостный (холистический), аналитический, цифровой.

Феномен многокомпонентности коммуникативной компетенции создает огромные трудности для тестологов, которые вынуждены строго ограничивать объекты тестирования и концентрировать свое внимание лишь на некоторых из них, таких как беглость речи, грамматическая корректность, лексика, произношение, интерактивные и дискурсивные умения. При этом предполагается, что другие характеристики речи испытуемых не будут оказывать влияния на рейтингов. Андерхилл подчеркивает необходимость более современного подхода к выработке критериев, который позволили бы оценить как взаимодействие говорящего и контекста, так и корректность речи. Предлагаемые им критерии включают в себя: размер, сложность, скорость, гибкость, корректность, соответствие (стиля или регистра), независимость, повтор, паузы нерешительности. При этом вопрос о количестве критериев остается дискуссионным⁴⁸. По мнению Андерхилла, рейтинги в состоянии оценить не более 3–4 критериев сразу, поэтому

⁴⁸ Underhill Nic. Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques. CUP. 1987.

из имеющейся шкалы критериев необходимо выбирать те, которые больше соответствуют цели тестирования⁴⁹.

Одним из традиционно выделяемых критериев является критерий «Fluency», который включает в себя понятия не только беглости речи как таковой, но также и естественности, понятности речевого потока, удачного взаимодействия с речевым партнером⁵⁰. Копонен добавляет к этим характеристикам еще такие, как отсутствие излишней паузации, в том числе и излишних пауз нерешительности, длина высказываний и связность (connectedness)⁵¹. Все эти характеристики комплексные и основаны не просто на описании речи говорящего, но и на восприятии слушающего.

Но беглость речи не ограничивается только темпоральными характеристиками и включает в себя также лексический аспект, особенно так называемые *smallwords*, как например, «really», «I mean», «oh».

Под корректностью методисты понимают не только грамматическую корректность, но также адекватное использование языковых функций, корректное использование лексики. Следовательно, лексический аспект может рассматриваться как вместе с корректностью, так и в качестве самостоятельного критерия и включать в себя следующие элементы:

- 1) значение слова (прямое и метафорическое);
- 2) устойчивые выражения;
- 3) словообразование;
- 4) изменение значения слова⁵².

В случае если учащиеся владеют языковой компетенцией, но не знают об организации устного дискурса, они не смогут эффективно общаться на иностранном языке. Для эффективной коммуникации говорящим необходимо сделать свою речь связной и структурированной, т. е. они должны уметь выстраивать и планировать свою речь. Это умение проверяется с помощью такого критерия, как «интерактивные и дискурсивные умения».

Использование рейтинговых шкал является не самым объективным способом оценивания тестов. Имеется доля субъективности как в

подборе критериев, так и в оценке каждого критерия. В отличие от традиционных (дискретных) тестов рейтинговая система оценивания требует участия большого количества людей и времени. Но при этом она дает возможность оценить коммуникативную компетенцию в продуктивных видах речевой деятельности, не поддающуюся тестированию абсолютно объективным способом.

Тем не менее эффективность именно устных тестов ставится под сомнение многими зарубежными и отечественными методистами. По мнению ряда ученых, стремление обеспечить максимальную объективность через полную стандартизацию процедуры тестирования приводит к частичному или полному игнорированию индивидуальных особенностей тестируемых, в частности к игнорированию содержательной, смысловой стороны их речевого творчества⁵³.

Следующий вопрос — это вопрос о необходимости учета персональных характеристик экзаменуемых⁵⁴. Считается, например, необходимым учитывать связь между вербальным и невербальным интеллектом учащихся, так как тестовые задания с использованием невербального материала (картинок, схем, графиков) и «чисто вербальные» тестовые задания выполняются с разным уровнем успеха⁵⁵. Необходимо также, по мнению ряда тестологов, учитывать индивидуальные познавательные стили и стратегии тестируемых, а также типы самих испытуемых⁵⁶.

Таким образом, несмотря на то что проблема устно-речевого тестирования становится предметом исследования многих современных зарубежных и отечественных методистов, ряд теоретических и практических вопросов тестирования устной коммуникации еще недостаточно изучен. В настоящем подразделе мы рассмотрим использование различных форматов и типологий заданий при контроле устно-речевых умений такими тестирующими организациями, как Кембриджский экзаменационный синдикат и Нидерландский языковой союз.

⁵³ См.: Мильруд Р. П., Матиенко А. В., Максимова И. Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2005.

⁵⁴ См.: Вайсбург М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 15–19.

⁵⁵ См.: Мильруд Р. П., Матиенко А. В., Максимова И. Р. Зарубежный опыт языкового тестирования... 2005.

⁵⁶ См.: Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранному языку. СПб., 2002.

⁴⁹ Underhill Nic. Testing Spoken Language. A handbook of oral testing techniques.

⁵⁰ См.: Pavlovskaya I. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке). СПб., 1999.

⁵¹ Цит. по: Luoma S. Assessing Speaking.

⁵² Pavlovskaya I. Методика преподавания иностранных языков...

Кембриджский университет имеет почти вековой опыт проведения субтеста по говорению, поскольку самый первый Кембриджский экзамен, проводимый в 1913 г. (CPE — Certificate of Proficiency in English), включал в себя субтест, проверяющий навыки говорения (см. 7. 2. 1).

В настоящее время среди большого разнообразия экзаменов, проводимых Кембриджским синдикатом, достаточно сложно выделить единственную модель контроля умений устной речи. Так, например, в таком экзамене, как IELTS (International English Language Testing), используется формат 1+1+1, т. е. один испытуемый, один экзаменатор-собеседник и один экзаменатор-рейтер. Весь ответ записывается на пленку и позднее прослушивается и оценивается рейтером (рейтерами). Другие экзамены контролируют устно-речевые умения при помощи группового тестирования, когда более двух кандидатов оцениваются одновременно, примером такого экзамена является CEELT (Certificate in English for English Language Teachers). В большинстве же экзаменов, проводимых Кембриджским университетом (KET, PET, FCE, CAE), так называемый устный компонент проводится в форме «парного» тестирования. Такой формат позволяет опросить одновременно двух испытуемых.

Используемая при «парном» тестировании схема 2+1+1 имеет как своих сторонников, так и противников (см. раздел 4.2.2. наст. издания).

Нельзя не отметить, что формат 2 + 1 + 1, предполагающий работу в разных режимах: кандидат — экзаменатор-собеседник, кандидат — кандидат, оба кандидата — экзаменатор-собеседник, также позволяет использовать более разнообразные паттерны по сравнению с форматом 1+1+1⁵⁷.

Однако опыт показывает, что возрастные и статусные различия между кандидатами, работающими в одной паре, в одинаковой степени влияют как на их выступление, так и на их психологическое состояние⁵⁸ и это влияние зачастую бывает негативным⁵⁹. К тому же тест, в котором принимают участие два друга, нельзя приравнять к тесту, контролирующему умения устной речи двух незнакомых людей⁶⁰.

⁵⁷ Foot Michael C. Relaxing in pairs // ELT Journal. 1999. Vol. 53. Jan. P. 36–40.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Saville N., Hargreaves P. Assessing speaking in the revised FCE // ELT Journal. 1999.

⁶⁰ Foot Michael C. Relaxing in pairs.

Тем не менее «парное» тестирование используется в большинстве экзаменов Кембриджского синдиката, в том числе и в сертифицирующих экзаменах всех пяти уровней (KET, PET, FCE, CAE, CPE). Для того чтобы установить преемственность между этими экзаменами и привести их к единообразию, была предпринята попытка их согласования. В результате в настоящий момент можно выделить следующие общие черты всех пяти уровней:

1. Использование «парного» тестирования.
2. Включение в структуру субтеста тестовых заданий, которые обеспечивают контроль и оценивание устно-речевых умений испытуемых в рамках различных режимов, дискурсов, ролей участников речевого взаимодействия и т. д.
3. Обеспечение стандартизации формата за счет использования фреймов для экзаменаторов-собеседников, а также за счет заданий, выполнение которых основано на визуальных стимулах, в виде различных картинок.
4. Оценивание производится двумя экзаменаторами. Экзаменатор-собеседник основывает оценку на холистической (целостной) шкале, а экзаменатор-рейтер — на аналитической шкале.

Имеют определенную преемственность и типы заданий, используемых при контроле устно-речевых умений на всех пяти уровнях. Обобщенные данные приведены в табл. 9.

Таблица 9

Сравнительная типология заданий сертифицирующих экзаменов Кембриджского синдиката

KET	PET	FCE	CAE	CPE
Интервью Восстановление недостающей информации по ключевым словам	Интервью проблемная ситуация Монологическое высказывание (каждого кандидата по очереди) Беседа общего характера	Интервью индивидуальное Монологическое высказывание Задание на основе совместного решения Трехсторонняя дискуссия	Трехсторонняя беседа Индивидуальное монологическое высказывание Задание на основе совместного решения Трехсторонняя дискуссия	Беседа экзаменатора с каждым испытуемым Двусторонняя беседа между кандидатами Монологическое высказывание по предложенной теме, переходящее в дискуссию

Так, в «Интервью» (FCE), а также «Трехсторонней беседе» (CAE) и «Беседе экзаменатора с каждым испытуемым» (CPE) кандидатам предлагается по очереди рассказать о себе, предоставить базовую информацию, происходит это в форме ответов на вопросы (или серии вопросов в случае с CPE) экзаменатора-собеседника. Это задание не предполагает взаимодействие кандидатов друг с другом во всех экзаменах, кроме CAE, формат последнего позволяет задавать вопросы не только экзаменатору, но и кандидатам. Время на выполнение задания — 2–3 минуты (PET), 3 минуты (FCE, CAE, CPE), 5–6 минут (KET).

«Восстановление недостающей информации по ключевым словам» (KET) предполагает взаимодействие испытуемых друг с другом без участия экзаменатора. Каждый из кандидатов получает карточку, на одной из них представлена информация о чем-либо, на другой — ключевые слова. Используя ключевые слова, второму испытуемому необходимо расспросить первого и получить информацию о предмете. После выполнения задания кандидаты меняются ролями и получают новые карточки. Время на выполнение задания — 3–4 минуты.

В задании «Проблемная ситуация» (PET) кандидатам предлагаются проблемная ситуация и несколько картинок, опираясь на которые им предстоит решить предложенную проблему. Время на выполнение задания — 2–3 минуты.

В задании «Монологическое высказывание (каждого кандидата по очереди)» (PET) испытуемым необходимо по очереди описать одну цветную картинку (время выполнения — 3 минуты), в то время как в задании «Индивидуальное монологическое высказывание» (FCE) каждому кандидату предлагается сравнить две цветные фотографии, комментируя их содержание и каким-то образом реагируя на него. При этом комментирование не предполагает детального описания фотографий. Общее время выполнения задания — 4 минуты, т. е. каждому кандидату предоставляется одна минута, в течение которой он сравнивает и комментирует две картинки. В экзамене CAE задание «Индивидуальное монологическое высказывание» еще больше усложняется и имеет три вида:

1. Два несвязных друг с другом задания: кандидатам выдается набор картинок, после чего первому из них предлагается (в течение одной минуты) осветить отдельные аспекты проблемы, представленной на фотографии, а второму очень кратко (в течение 20 секунд) прокомментировать эти картинки.

После этого кандидаты меняются ролями и получают второй набор картинок.

2. Восстановление недостающей информации: оба кандидата получают одинаковый набор картинок, но в разном порядке. Первый испытуемый комментирует две-три картинки из этого набора, второй должен определить, какие картинки еще не обсуждались, и сделать это. Далее кандидаты меняются ролями и получают новую серию картинок.
3. Одинаковое задание для обоих кандидатов, но разные визуальные опоры. После того как каждый из них прокомментировал свой набор картинок, им предлагается просмотреть оба набора и обсудить отдельный аспект проблемы, затронутый в них.

«Беседа общего характера» (PET) предполагает обсуждение в паре со вторым испытуемым какого-то вопроса, проиллюстрированного фотографиями из предыдущего задания. Время на выполнение задания — 3 минуты.

«Задание на основе совместного решения» (FCE, CAE) представляет собой проблемную ситуацию, где испытуемым предоставляется какой-то визуальный стимул (одна или несколько фотографий, графических изображений, рисунков). Он служит основой для совместного выполнения задания, которое может формулироваться по-разному: либо прийти к единому решению проблемы, либо, наоборот, не согласиться друг с другом и прийти к разным решениям. В данном задании оценивается не принятое решение как таковое, а совместная работа по его принятию. Время на выполнение данного задания — 3 минуты.

«Трехсторонняя дискуссия» (FCE, CAE) — обсуждение (совместно с экзаменатором-собеседником или без него) проблемы, обозначенной в предыдущем задании. Начинается обсуждение с того, что экзаменатор задает вопрос, касающийся обозначенной темы, одному или обоим испытуемым, что служит стимулом для начала открытой дискуссии. Время выполнения задания — 4 минуты.

В задании «Двусторонняя беседа» (CPE) кандидатам предлагается вербальный или визуальный стимул для совместного решения какой-либо проблемной ситуации. Задание выполняется в два этапа: сначала (одна минута) кандидатам дается несколько картинок и предлагается отреагировать/прокомментировать определенный аспект, вопрос, представленный на картинках. Далее испытуемые получают

Критерии оценивания британских сертификационных экзаменов

KET	PET	FCE	CAE	CPE
Грамматика и лексика	1) Грамматика и лексика а) общая эффективность б) разнообразие в) корректность г) соответствие	1) Грамматика и лексика а) разнообразие б) корректность в) соответствие	1) Грамматика и лексика а) корректность б) соответствие в) разнообразие	1) Грамматика а) разнообразие и гибкость б) корректность в) лексика г) разнообразие е) соответствие
Дискурсивные умения	2) Дискурсивные умения а) связность б) объем в) релевантность	2) Дискурсивные умения а) связность б) объем в) релевантность	2) Дискурсивные умения а) связность б) объем в) релевантность	2) Дискурсивные умения а) связность б) объем в) релевантность
Произношение	3) Произношение а) ударение б) ритм	3) Произношение а) ударение и ритм б) интонация в) произношение индивидуальных звуков	3) Произношение а) ударение и ритм б) интонация в) произношение индивидуальных звуков	3) Произношение а) ударение и ритм б) интонация в) произношение индивидуальных звуков
Интерактивные умения	4) Интерактивные умения а) соблюдение очередности реплик б) стратегии восстановления в) использование пауз г) нерешительности	4) Интерактивные умения а) начало и поддержание разговора б) использование пауз в) нерешительности г) соблюдение очередности реплик	4) Интерактивные умения а) начало и поддержание разговора б) использование пауз в) нерешительности г) соблюдение очередности реплик	4) Интерактивные умения а) начало и поддержание разговора б) использование пауз в) нерешительности г) соблюдение очередности реплик
	5. Общее впечатление			5. Общее впечатление

все картинки и экзаменатор формулирует задание для решения проблемной ситуации (3 минуты). Общее время выполнения задания — 4 минуты.

«Монологическое высказывание по предложенной теме, переходящее в дискуссию» — задание, в котором каждый кандидат по очереди получает письменный вопрос, на который должен дать развернутый ответ (не более 2 минут). Предполагается, что второй участник внимательно слушает, так как после этого должен прокомментировать и высказать свое мнение по проблеме (в течение минуты). Далее следует вопрос экзаменатора по этой же проблеме к обоим кандидатам, после чего участники меняются ролями и ситуация повторяется. По окончании ответа кандидаты вместе с экзаменатором продолжают дискуссию-обсуждение по заданной проблеме (в течение 8 минут).

Не наблюдается существенных различий в критериях, применяемых при оценивании устных ответов испытуемых в Британских сертификационных экзаменах. Сводная табл. 10 наглядно показывает соотношение критериев на всех пяти уровнях.

Таким образом, данные, представленные выше, показывают преобладание типов заданий и наличие четких критериев их оценивания в рамках сертификационных экзаменов Кебриджского синдиката.

Рассмотрим типологию заданий и критериев их оценивания, разработанную Нидерландским языковым союзом, на примере экзаменов PMT (Profiel Maatschappelijke Taalverdigheid) и PPT (Profiel Professionele Taalverdigheid).

Экзамен PMT разработан Нидерландским языковым союзом и соответствует уровню B1 (согласно общеевропейской шкале уровней). Он ориентирован на тех, кто «интересуется нидерландским языком и культурой и собирается прожить длительное время в Нидерландах или Бельгии».

Субтест «Spreken» состоит из двух заданий: тестового задания, призванного проверить умения монологической речи, и тестового задания, контролирующего умение диалогической речи.

Первое из них основывается на серии картинок, которые используются в качестве визуальной опоры для построения собственного монологического высказывания. То есть задается определенная ситуация, например: «... *U hebt om half elf 's ochtends een afspraak met Bert. Onderweg naar Bert loopt er van alles mis*». («...у вас запланиро-

вана встреча с Берт на 11 часов утра. Но по дороге к Берт все складывается не так»). Далее следует серия из шести картинок, наглядно иллюстрирующая причину опоздания героя. Время выполнения задания — 5 минут.

Второе задание представляет собой беседу, в ходе которой кандидат участвует в речевом взаимодействии с экзаменатором и должен предоставить убедительную аргументацию своего ответа.

Второе задание, проверяющее умения диалогической речи, также основывается на серии картинок, которые образуют единое целое вместе с ситуацией. Инициатором разговора выступает кандидат, а экзаменатор-собеседник поддерживает этот разговор.

Критерии оценивания представлены в табл. 11.

Как видно из табл. 11, специалистами разработаны две шкалы оценивания: отдельно для монологического высказывания (Таак 1) и отдельно для диалогического (Таак 2), но компонентное наполнение их примерно одинаковое. Также необходимо отметить, что соответствие каждому критерию оценивается 1 баллом, несоответствие — 0 баллов. Следовательно, максимальное количество баллов за оба задания — 10.

Таблица 11

Критерии оценивания экзамена Нидерландского языкового союза РМТ

Таак 1	Таак 2
содержание	содержание
лексика	инициатива
грамматика	лексика
структура и связность	грамматика
беглость	беглость

Так, в рамках критерия «содержание» содержится описание возможной интерпретации каждой картинке. Кандидат получает 1 балл, если при ответе на вопрос (Таак 1) или объяснении причины (Таак 2) задействовал все картинке, интерпретация которых полностью или частично совпадает с описанной в шкале критериев оценивания.

Согласно критерию «лексика», кандидат получает 1 балл, если его лексического запаса было достаточно для выражения мыслей. Возможно допущение небольших лексических ошибок.

В рамках критерия «грамматика» засчитывается балл, если корректно были использованы простые грамматические конструкции, как, например, порядок слов в главном предложении, изменение регулярных глаголов и т. д. Допускаются небольшие грамматические ошибки в употреблении артиклей, изменение нерегулярных глаголов и т. д.

Согласно критерию «беглость», кандидат получает балл, если имеет четкое, понятное произношение, акцент чувствуется, но не затрудняет коммуникации. Темп средний за счет пауз и пауз-нерешительности. Кандидат должен использовать различные интонационные модели.

Отдельным критерием в первом задании является критерий «структура и связность». Предполагается, что кандидат демонстрирует связный рассказ, адекватно использует (простые) слова-связки. Четко прослеживается линейное построение высказывания.

В рамках диалогической речи отдельным критерием оценивается инициатива, которая подразумевает под собой относительную активность/инициативность кандидата, адекватное спонтанное реагирование на вопросы собеседника и самостоятельную неподготовленную постановку вопросов. Иногда допускается помощь со стороны экзаменатора.

Экзамен PPT (Profiel Professionele Taalverdigheid) соотносится с уровнем B2 европейской шкалы компетенций и предназначен для тех, кто собирается работать в административном секторе или сфере услуг.

В то время как критерии оценивания устной части данного экзамена несколько трансформируются, типология заданий также претерпевает некоторые изменения как следствие повышения уровня сложности. Так, в первом задании кандидатам предлагается сделать презентацию какого-либо продукта или вещи, которые имеют отношение к презентациям, проводимым торговыми домами, основываясь на серии картинок, иллюстрирующих разные стороны того или иного товара.

Как уже отмечалось выше, критерии оценивания также несколько изменяются. Так, при оценивании первого задания «Презентация» выделяется уже не пять, а семь критериев:

- содержание;
- инициатива;
- лексика;

- грамматика;
- структура и связность;
- произношение;
- темп.

При сравнении шкал двух уровней наблюдаем появление двух новых критериев: «произношение» и «темп», которые заменяют критерий «беглость». Также изменяется соотношение между содержательными и формальными критериями, поскольку за каждый раскрытый пункт плана (в виде двух достоинств и одного недостатка с объяснением причины каждого рекламируемого предмета), а также при адекватном реагировании на два вопроса экзаменатора дается один балл. Следовательно, максимальное количество баллов за содержание — 10.

Максимальное количество баллов за содержание во втором задании — 5: четыре из них за обсуждение всех возможных вариантов ответа и один за адекватное реагирование на дополнительный вопрос экзаменатора.

Таким образом, сравнение сертификационных экзаменов Кембриджского экзаменационного синдиката и Нидерландского языкового союза выявило определенные отличия используемых при оценивании устного компонента критериев при существующей корреляции типологии заданий.

4.4.2. Проведение тестирования в парах как способ улучшения качества производимого устного речевого продукта и повышения степени достоверности результатов теста

В условиях все возрастающей роли устного компонента сертификационных экзаменов, определяющих уровень сформированности коммуникативной компетенции на иностранном языке (см. главу 1), особую актуальность приобретает вопрос выбора оптимального формата проведения субтеста «Говорение».

В частности, в субтесте «Говорение» теста по русскому языку как иностранному второго уровня (ТРКИ-II) имеется целый ряд коммуникативно-тестовых заданий (задания 13–15), в которых с учетом специфики их направленности трудно говорить о приближении мо-

делируемой учебно-коммуникативной ситуации к ситуации действительности.

В поисках решения данной проблемы мы обратились за помощью к богатому опыту, накопленному в области устного тестирования британскими специалистами.

Как показал сравнительный анализ всего комплекса тестов Кембриджского университета на общее владение английским языком как иностранным на всех пяти уровнях, в том числе и сопоставимых в этом отношении с ТРКИ-II, во всех из них при сдаче так называемого устного компонента опрашиваются одновременно два испытуемых.

Тестеры и экзаменаторы Кембриджского экзаменационного синдиката считают правомерность проведения субтеста по говорению или устного компонента сертификационных экзаменов в формате 2 + 1 + 1, т. е. два испытуемых плюс тестирующий плюс тестер-рейтер, полностью оправданной. По их мнению, такая «расстановка сил» как нельзя лучше позволяет обоим испытуемым в полной мере раскрыть весь свой «коммуникативный потенциал», обеспечивая возможность «сыграть» заданные им ситуацией роли с наибольшей степенью достоверности. Это, в свою очередь, не может не сказаться самым благоприятным образом на результатах их «парного выступления».

Об отношении к подобному формату субтеста «Говорение» самих испытуемых свидетельствует проведенный в июне 2006 г. опрос группы лиц, сдававших в Санкт-Петербурге устный компонент экзамена на получение Первого кембриджского сертификата (FCE). Практически все опрошенные однозначно высказались в пользу именно такого формата проведения субтеста «Говорение», указав на особую доверительную атмосферу в аудитории, создаваемую присутствием второго испытуемого, как правило, их сверстника. Многие из опрошенных признались в том, что обсуждение предложенной темы с партнером настолько их увлекало, что временами они даже забывали, что их речевое поведение при этом кем-то оценивается и что все их реплики фиксируются на пленку с целью последующего контроля. Притом большинство тех, из кого были составлены «пары», познакомились со своей «половиной» в буквальном смысле на пороге аудитории, где им предстояло продемонстрировать свое умение общаться на английском языке, т. е. перед самым началом проведения теста.

Что касается качества работы самого тестера, то это только на первый взгляд может показаться, что оценивать взаимодействие сразу двух испытуемых как друг с другом, так и с тестирующим намного сложнее, чем в случае с одним испытуемым (как в действующем ТРКИ–II). На самом же деле, при наличии у тестера соответствующего навыка и правильно составленной рецензёрской таблицы, применяемый формат тестирования никаких дополнительных усилий от него не требует.

Более того, британские коллеги полностью подтвердили наше предположение о том, что практикуемый ими формат 2 + 1 + 1 позволяет если и не избавиться полностью от невольной «помощи» испытуемым со стороны тестирующего, то по крайней мере свести ее к минимуму.

Для субтеста по говорению это имеет особое значение, так как известно, что стремление тестирующего, порой даже не осознаваемое им самим, «помочь» испытуемому зачастую оказывает негативное влияние на качество исполнения последним заданной ситуацией социально-коммуникативной роли, смазывая тем самым общую картину всего «выступления».

Еще одно преимущество предлагаемого формата субтеста «Говорение» 2 + 1 + 1, на наш взгляд, заключается в том, что работа в паре неизбежно приведет к снижению у обоих испытуемых чувства повышенной нервозности и скованности, которое, как правило, испытывает тестируемый перед безусловным авторитетом тестирующего.

Представляется, что не последнюю роль в формировании некой «атмосферы отчуждения» при проведении субтеста по говорению в традиционном формате 1 + 1 + 1 играют такие, казалось бы, мало-значительные факторы, как существенная разница в возрасте участников тестирования, а также осознание испытуемым того факта, что он имеет дело с носителем языка. А это, как правило, не прибавляет испытуемому уверенности при ответе, поскольку ставит его в заранее проигрышную позицию.

При «парном выступлении» негативное влияние перечисленных выше психологических факторов сводится к минимуму, а присутствие сверстника позволяет каждому из испытуемых в отдельности лучше продемонстрировать свой уровень владения как монологической, так и диалогической речью.

К преимуществам предлагаемого формата субтеста «Говорение» 2 + 1 + 1 следует также отнести возможность каждого из испытуемых

при желании апеллировать непосредственно к тестируемому, превращая тем самым диалог в монолог, что в итоге также способствует приближению модулируемой учебно-коммуникативной ситуации к ситуации действительности, поскольку это позволяет обоим испытуемым параллельно продемонстрировать имеющиеся у них навыки группового общения. Это позволит более точно оценить степень успешности речевого взаимодействия испытуемых в роли участников учебного процесса — основной для них роли на протяжении всего периода их обучения в России. Одновременно появляется возможность расширить круг тем, предлагаемых для обсуждения в рамках заданий 13–15, а формулировка к заданию типа «Обсудите с другом...» приобретает наконец подлинный смысл.

При этом за тестирующим остается право контроля за ситуацией общения двух испытуемых, и при необходимости он может в любой момент предложить им поменяться социально-коммуникативными ролями или даже присоединиться к дискуссии. Подобное «перераспределение» ролей как нельзя лучше позволяет испытуемым продемонстрировать свои основные уровнеобразующие умения, такие как способность языковыми средствами передавать наиболее частотные содержания, характерные для социально-культурной сферы общения, равно как содержания, связанные с учебной или профессиональной деятельностью говорящего, необходимые и достаточные для выполнения им своих должностных обязанностей.

В умелых руках тестирующего этот рычаг управления ходом беседы или дискуссии является весьма действенным средством, обеспечивающим ровное и «сбалансированное» речевое взаимодействие обоих испытуемых в рамках предложенных им модулируемых учебно-коммуникативных ситуаций.

Правильно выбранная тактика проведения субтеста в формате 2 + 1 + 1 вместе с умелым распределением и своевременным перераспределением ролей перевешивают кажущуюся неизбежной опасность «перетягивания одеяла на себя» наиболее активным и «разговорчивым» из пары испытуемых.

В итоге благодаря применению нового формата проведения субтеста по говорению произведенный парой речевой продукт будет более высокого качества, что позволит тестеру с большей степенью точности оценить уровень сформированности коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, повысит степень достоверности результатов всего субтеста в целом. А высвободившееся таким образом

время может быть с успехом использовано для более глубокого анализа полученного в ходе тестирования речевого продукта.

На наш взгляд, уже сейчас имело бы смысл задуматься о целесообразности постепенного перехода на подобную практику в рамках существующей системы государственного тестирования по РКИ. Экономическая выгода от перехода на новый формат проведения субтеста по говорению налицо, так как подобная практика позволит без дополнительных финансовых затрат вдвое увеличить «пропускную способность» имеющихся на сегодня центров тестирования.

В случае если один из испытуемых сознательно выбирает тактику «речевого доминирования» и умышленно не соблюдает правило очередности, нарушая тем самым принятые нормы диалогической речи, то за подобное некорректное поведение по отношению к собеседнику ему снижается общая оценка. Подобное «наказание» считается вполне заслуженным, поскольку, по мнению экзаменаторов Кембриджского экзаменационного синдиката, никто не мешает испытуемым ознакомиться с форматом устного экзамена, в том числе с критериями оценивания субтеста «Говорение». Эта информация размещена на соответствующих сайтах Британского Совета и Кембриджского экзаменационного синдиката.

При этом особое внимание потенциальных кандидатов на сдачу Кембриджских экзаменов обращается на то, что на устном тестировании от каждого из них ждут ответственного речевого поведения, предполагающего среди прочего соблюдение правил очередности.

Что касается тактики поведения британских экзаменаторов во время проведения ими субтеста «Говорение», то в случае возникновения несбалансированной ситуации менее «словоохотливому» из двух испытуемых предоставляют дополнительную возможность продемонстрировать свои знания путем ответа на большее количество вопросов. Таким образом, обоих испытуемых «выводят» на то минимальное количество слов либо реплик, которое позволяет рейтеру оптимально оценить качество произведенной ими речи и с максимальной степенью достоверности определить степень сформированности коммуникативной компетенции у каждого из них.

В этой связи представляется, что указание на минимальное количество таких реплик для каждого из испытуемых в задании, например: «Задайте своему партнеру не менее пяти вопросов», как нельзя лучше помогло бы избежать подобной диспропорции при проверке у них навыков диалогической речи.

Подобный формат проведения субтеста напрямую связан с одной из основных характеристик любого теста — его валидностью (действительностью, пригодностью, адекватностью, обоснованностью), в частности валидностью функциональной, т. е. насколько полно конкретный субтест «Говорение» соответствует тому уровню усвоения, виду деятельности, для которого он создан.

То, что при составлении пар используется принцип случайного подбора, является как раз преимуществом, а не недостатком, так как именно такой подход при отборе кандидатов (а фактически — отсутствие такового) как нельзя лучше способствует приближению моделируемой учебно-коммуникативной ситуации к ситуации действительности. Ведь очень часто в реальной жизни в вербальный контакт вступают люди самого разного возраста и культуры и вынуждены взаимодействовать в самых различных, порой совершенно неожиданных обстоятельствах.

Вот как описывает состояние испытуемых при тестировании в парах Ник Андерхилл в своем «Учебнике по технике устного тестирования»: «Что может быть в этом мире более естественным, чем беседа двух людей на интересующую их обоим тему? Если при этом оба собеседника испытывают друг к другу доверие, то обязательно какая-то “искра” пробежит между ними. Конечная цель тестирования при этом временно отходит на второй план, уступая место самому процессу ведения беседы. В этот момент тест достигает своей высшей точки, переставая по сути быть таковым»⁶¹.

И это неудивительно — ведь при тестировании в парах испытуемый общается не с «проверяющим», а себе подобным. А значит, и говорят с ним как с равным, а не «сверху вниз» (пусть даже очень корректно и доброжелательно).

Что касается экзаменаторов, то переход на новый формат тестирования 2 + 1 + 1 избавил бы их от необходимости следить за тем, чтобы в ходе взаимодействия с испытуемым постепенно сознательно ослаблять контроль, что приходится делать при существующем ныне формате, когда испытуемые тестируются «по одному».

Кроме того, это позволило бы свести к минимуму опасность того, что в зарубежных методиках принято обозначать английским термином «teacher talk». Имеется в виду нарочито артикулируемая речь, которая никоим образом не прибавляет естественности моделируемой учебно-коммуникативной ситуации.

⁶¹ Underhill N. Teaching spoken English testing. Cambridge, 1987.

К тому же использование нового формата избавило бы экзаменуемого от необходимости следить за тем, чтобы удерживать себя от инстинктивной привычки автоматически заполнять паузы, чрезмерно настаивать на своей точке зрения, а также прерывать испытуемого без особой необходимости, как это бывает при проведении субтеста «Говорение» в привычном нам пока формате 1 + 1 + 1 (или 1 + 1).

Так что здесь есть над чем задуматься!

4.5. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Оценка навыка письменной речи испытуемых представляет собой одну из самых трудоемких задач. Оценка продуктивных навыков всегда субъективна, и основная задача — это достижение максимальной объективности при субъективном оценивании. Поэтому разработка четкой и детализированной шкалы оценки письменной речи представляется необходимой.

Рассмотрим общие критерии оценки уровня сформированности навыков письменной речи для трех видов тестов FCE, TOEFL и IELTS⁶², по этим тестам чаще всего проверяется уровень владения английским языком у обучаемых английскому языку в России с целью получения соответствующего сертификата, отражающего уровень владения языком для поступления в университеты Европы и США, а также с целью получения в этих странах работы или постоянного местожительства.

При оценке ранжирование нижеприведенных критериев оценки может быть различным:

1. *Организация структуры работы.* Работа должна состоять из четко сформулированных введения, основной части и заключения. Во введении студент заявляет основную тему последующего изложения. Введение должно быть кратким — в первом абзаце не более 2–3 предложений, в которых будет четко изложено, как автор будет

раскрывать заявленную тему; во 2-м абзаце введения необходимо дать краткий план дальнейшего изложения. В основной части происходит непосредственно развитие темы, заявленной во введении. Основная часть состоит из нескольких тезисов (2–5, обычно 3), обозначенных во введении. Все тезисы должны плавно вытекать из основной идеи изложения и быть объективны. В заключении происходит повторение основной идеи изложения, без добавления какой-либо новой информации, т. е. подытоживается то, о чем было сказано выше.

2. *Соответствие заявленной теме* (учитываются содержание и полнота выполнения задания).

3. *Стилистическая корректность* (соблюдение принятых норм вежливости).

4. *Когезия* (логичное и последовательное изложение материала с делением текста на абзацы. Уместное использование различных средств передачи логической связи между отдельными частями текста).

5. *Отсутствие орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок* (соблюдение правильного порядка слов, уместное использование сложных грамматических конструкций в соответствии с правилами письменного языка, соблюдение правил орфографии и пунктуации).

6. *Разнообразие вокабуляра, грамматических структур* (знание и уместное употребление грамматических средств выражения, а также разнообразных лексических единиц (синонимические ряды, устойчивые и идиоматические выражения). Избегание повторов одного и того же слова или выражения, кроме случаев, где это стилистически оправданно. Соблюдение стилистики изложения).

7. *Использование аргументов, наличие достаточного количества примеров* (если жанр работы предполагает иллюстрацию излагаемых мыслей, необходимо подтверждать примерами заявленные тезисы).

8. *Глубина содержания, начитанность по данной теме, оригинальность суждений.*

9. *Общее впечатление от работы.* Восприятие письменной работы в целом, без оценивания отдельных аспектов.

Описанные выше критерии применяются во всех трех форматах. Однако существуют и различия в ранжировании критериев в зависимости от тех задач, которые ставит определенный тест, проверяя те или иные навыки, что влияет на выставление окончательной оценки.

⁶² S. O'Connell. First Certificate for the revised exam. 1999; First Certificate in English. Handbook, 1998, Gear J. Cambridge preparation for the TOEFL. 2002; Sharpe P. How to prepare for the TOEFL Test. Barron's, 1998; IELTS. Preparation Guide, 2005.

Чтобы выявить разницу между критериями тестов Cambridge ESOL и TOEFL, необходимо более подробно остановиться на структуре этих тестов и навыках владения иностранным языком, которые они призваны оценить.

Критерии оценки, применяемые в FCE

FCE предлагается испытуемым для сертификации владения иностранным языком на среднем уровне (Intermediate level) и на уровне выше среднего (Upper-Intermediate level).

На выполнение письменной части теста отводится 1 час 30 минут.

Субтест Writing состоит из двух частей (по 45 минут каждая): Первая часть — написание письма с транзактивной передачей информации (Transactional letter). Эта часть теста является обязательной. Вторая часть — письменный ответ на одну из четырех предложенных на выбор тем. Типы предлагаемых продуктивных заданий второй части могут включать: CV (предоставление информации о себе для устройства на работу), Review (отзыв), applications (заявления, например о приеме на работу), letters (письма разного рода, например, письмо-жалоба), short review (короткая рецензия, например о прочитанной книге), articles (отзыв о статье), reports (сообщения разного рода), stories (истории на предложенную тему), compositions (сочинения по предложенным темам) и т. п.

Для CAE (Certificate in Advanced English) содержание заданий остается таким же, только объем работы должен быть 250–300 слов, и время, которое отводится на выполнение задания, составляет 2 часа.

В табл. 12 показаны критерии оценки письменной речи, применяемые в тестах Cambridge ESOL.

Таблица 12

Критерии оценки тестов Cambridge ESOL (FCE)

Критерии	
Оценка	5
	Работа производит абсолютный положительный эффект на читающего. Сделано минимальное количество ошибок, использовался литературный английский язык, хорошее владение вокабуляром и языковыми структурами. Работа соответствует теме изложения, хорошо организована, прослеживается логическая связь между предложениями с использованием соответствующих лексических и грамматических средств

Критерии	
Оценка	4
	Работа выглядит достаточно естественно, имеются ошибки только при употреблении сложных языковых структур. Некоторое разнообразие вокабуляра и структур имеет место. Соответствует заявленной теме с некоторыми неточностями. Уделено значительное внимание организации структуры работы, а также когезии, однако регистр изложения не всегда корректен, но тем не менее работа производит хорошее впечатление на читающего
	3
	Уровень владения грамматикой удовлетворительный, небольшое разнообразие вокабуляра и структур. Работа в целом соответствует заявленной теме, однако достаточно большое количество неточностей затрудняют понимание, но полностью ему не препятствуют
	2
	Ошибки сделаны в элементарных языковых структурах, что в очень сильной степени затрудняет понимание. Серьезные несоответствия и низкий уровень организации структуры работы производят отрицательный эффект на читающего
	1
	Ошибки, допущенные в работе, не дают возможности в какой-либо степени соответствовать заявленной цели
	0
	Нет никаких оснований для того, чтобы оценить работу

Критерии оценки, применяемые в TOEFL

TOEFL — тест на определение уровня знаний английского языка как иностранного (подробнее см. 7. 2. 2 и 7. 2. 3).

Можно выявить, что в критериях оценки, на которые ориентируются разработчики, несколько сместились акценты. Таким образом, дискурсивным критериям (организация структуры работы, когезия, логическая последовательность выдвигаемых тезисов и умение их доказывать или опровергать) уделяется первостепенное значение по сравнению с такими критериями, как грамматическая, лексическая, орфографическая и стилистическая корректность.

Эссе невозможно оценить автоматически. Оценку проводят сначала два независимых асессора исходя из шестибальной шкалы (см. табл. 13) по следующим оценивающим критериям:

- соответствие заявленной теме;
- организация структуры работы;
- использование аргументов для подтверждения выдвигаемых тезисов;
- наличие примеров, подтверждающих тезис;
- большой запас лексических единиц и грамматических структур;
- грамматическая корректность;

- орфографическая и пунктуационная корректность;
- стилистическая корректность.

Таблица 13

Критерии, применяемые для оценки письменной части в тесте TOEFL

Оценка	Навыки и умения, продемонстрированные испытуемым
6	Написано цельное, хорошо организованное и логически построенное сочинение, полностью раскрывающее заявленную тему. Присутствует достаточное количество примеров, подтверждающих основную идею. Все элементы взаимосвязаны и объединены в логическую последовательность. Наличие правильно применяемых разнообразных грамматических структур и расширенного вокабуляра. Редко встречаются грамматические ошибки, однако мелкие ошибки могут иметь место
5	Написано цельное, хорошо организованное и логически построенное сочинение, в целом раскрывающее тему. Основная идея подтверждается рядом примеров. Меньшее разнообразие грамматических структур и вокабуляра. Могут иметь место некоторые грамматические ошибки
4	Написано вполне приемлемое сочинение. Тема раскрыта частично. Хотя основная идея и подтверждается рядом примеров, однако наблюдается недостаток организованности и логического построения. Грамматические структуры могут иногда использоваться не вполне корректно. Грамматические ошибки довольно часты
3	Сочинение с трудом можно признать отвечающим критериям. Наличие темы едва улавливается. Значительные нарушения организации и логической структуры. Серьезные несоответствия в использовании грамматических структур и вокабуляра. Частые грамматические ошибки ведут к затруднению понимания основной идеи
2	Сочинение невозможно признать отвечающим критериям. Организация очень слабая или отсутствует совсем. Недостаток цельности и взаимосвязанности элементов друг с другом. Основная идея подтверждается малым количеством приемов или не подтверждается ими совсем. Если же они имеют место, то часто не соответствуют основной идее. Значительные нарушения грамматических структур и серьезные грамматические ошибки. Автор, возможно, не полностью уяснил тему сочинения
1	Сочинение признается полностью не отвечающим критериям. Полное отсутствие организации и логической структуры. Предложения короткие и часто незаконченные, не связаны друг с другом. Существенные грамматические ошибки делают практически невозможным понять идею автора. Автор абсолютно не понял тему сочинения

Оценка	Навыки и умения, продемонстрированные испытуемым
Off	Тема не раскрыта
NR	Сочинение не написано

Однако в соответствии с новыми требованиями TOEFL при оценке применяется так называемый целостный подход — т. е. **общее впечатление от работы испытуемого важнее**, чем соответствие ряду выдвигаемых критериев.

Испытуемый получает оценку, среднюю между двумя ассессорами (например, $4 + 5 = 9$, $9 : 2 = 4,5$). Если их оценки расходятся более чем на один балл, тест читает третий ассессор, чья оценка является решающей. Строго говоря, этот субтест не является стандартизированным. При этом баллы за эссе инкорпорируются в результаты второго субтеста, составляя половину его шкалы.

Итак, рассмотрев критерии, предъявляемые к письменной речи в англоязычных тестах, можно сделать выводы об их различиях.

Несмотря на то что эти тесты предоставляют сертификаты по результатам сдачи экзамена, они отвечают разным целям. Если TOEFL предназначен в первую очередь для поступающих в американские университеты и имеет ярко выраженную академическую направленность, то британские тесты FCE и CAE более специфичны и могут быть использованы и при приеме на работу, и для зачисления в университет, и как сертификат, регистрирующий получение языковых навыков по окончании курса английского языка.

Хотя в рассматриваемых тестах применяются общие критерии, степень их важности различна. Для американских тестов TOEFL важнее соответствие заявленной теме, т. е. тому критерию, который в большей степени создает общее впечатление, что по новым подходам к данному тесту важнее, чем соответствие остальным критериям. Тесты Cambridge ESOL ставят во главу угла организацию структуры работы, далее когезию текста, т. е. формальные признаки оценки работы, по которым можно сказать, насколько испытуемый владеет письменным языком. В заданиях этих тестов также имеются различия. Так, задания TOEFL сформулированы таким образом, чтобы выявить способность мыслить на английском языке и соответственно выразить эти мысли в письменной форме, в то время как задания FCE и CAE

в большей степени предназначены для выявления конкретных навыков, необходимых при приеме на работу, написании различных видов письма, отчетов и т. д., т. е. ориентированы на проверку более конкретного навыка владения иностранным языком.

Критерии оценки, применяемые в IELTS

Несмотря на неубывающую значимость форматов FCE и TOEFL 2 форматов, в последнее время тест IELTS приобрел большую популярность, так как он принимается в ряде стран как сертификат, подтверждающий уровень владения языком как для постоянного проживания в выбранной стране, так и с целью возможного обучения там.

Среди критериев письменной части данного международного формата можно выделить следующие: объем работы (как правило, 150–180 слов); структура и организация текста: во введении должна быть сформулирована основная идея, которая будет развиваться в дальнейшей работе. Любой тезис должен подтверждаться аргументами и т. д., т. е. во многом требования к структуре схожи с другими форматами. Однако есть и отличия в форме самих заданий и времени, которое отводится на выполнение каждого из них: испытуемым предлагается за 60 минут выполнить два задания. Первое, как правило, представляет собой описание графика или диаграммы, а второе — сочинение на заданную тему (жанры во многом схожи с теми, которые предлагаются в формате TOEFL).

Один из главных критериев: содержание должно полностью соответствовать заданию. Текст должен легко читаться, а грамматические ошибки учитываются только если они затрудняют понимание текста. Если они не мешают, то им придается мало значения. Однако есть возможность повысить свой балл, если испытуемый демонстрирует хороший уровень владения грамматикой и сложными языковыми структурами.

Единые европейские критерии определения уровня владения письменной речью

Так как в рамках данного исследования нас интересует один вид речевой деятельности — письмо, то данные из всех таблиц именно по этому аспекту были сведены в таблицу (см. табл. 14) в соответствии с критериями, первоначально разработанными в сертификационных экзаменах ALTE, а позднее усовершенствованными и дополненными в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком».

Навык владения письмом как видом речевой деятельности

Уровни	Общее владение языком	Общее владение языком (социальный и туристический аспект)	Владение языком с целью обучения	Владение языком с целью работы
C2 Level 5	Я могу писать письма на любую тему, вести протоколы встреч и заседаний, выражая мысли в письменной форме грамотно и разнообразно	Я могу писать письма на любую тему, выражая мысли в письменной форме грамотно и разнообразно	Я могу делать правильные и четко оформленные записи во время лекций, семинаров, аудиторных занятий	Я могу делать записи и одновременно продолжать участвовать в заседании или конференции
C1 Level 4	Я могу подготовить деловую корреспонденцию, вести записи совещаний и писать сочинения общего характера, демонстрирующие навыки общения в письменной форме	Я могу писать письма на большинство тем. Аспекты, которые могут представлять трудности для читателя, вероятнее всего, связаны со словарным запасом	Я могу писать сочинения, которые демонстрируют навыки общения в письменной форме, однако представляющие некоторые трудности для читателя	Я могу справляться как с обычными, так и с внештатными ситуациями, в которых информация, требующая профессиональных знаний, предоставляется коллегами или внешними структурами
B2 Level 3	Я могу делать записи со слов другого человека или писать письма, в том числе и с нестандартными запросами	Я могу написать запрос в гостиницу, чтобы выяснить наличие услуг, например оборудования для инвалидов или предоставления диетического меню	Я могу делать простые записи, которые можно будет использовать для написания сочинений или для повторения материала	Я могу справляться с обычными запросами в области товаров и услуг

Уровни	Общее владение языком	Общее владение языком (социальный и туристический аспект)	Владение языком с целью обучения	Владение языком с целью работы
B1 Level 2	Я могу писать письма или вести записи только на известные темы	Я могу писать письма на ограниченное количество тем, имеющих отношение к личному опыту, и выражать мнение ограниченным набором языковых средств	Я могу фиксировать услышанную на лекциях информацию, если она преподносится в темпе, близком к диктовыванию	Я могу делать четкие записи совещаний и конференций, где тема достаточно хорошо знакома
A2 Level 1	Я могу заполнить форму и писать короткие письма или открытки, имеющие личный характер	Я могу заполнить большинство форм личного характера	Я могу писать короткие простые предложения, такие как my last holiday...	Я могу писать короткие общие ответы на запросы коллег или контактных лиц из других компаний, с которыми общение уже имело место
A1 ALTE breakthrough level	Я могу заполнить простые формы и писать сообщения, включающие информацию о времени, дате, месте	Я могу оставить очень короткое сообщение для принимающей семьи или писать короткие заметки, такие как thank you	Я могу копировать информацию о времени, дате, месте с доски в тетрадь	Я могу писать простые обращения к коллегам, такие как Can I have..?.

При разработке европейской системы уровней проводились обширные исследования в разных странах, методики оценки опробовались на практике. В результате пришли к согласию по вопросу о количестве уровней, выделяемых для организации процесса изучения языка и оценки степени владения им. Существует шесть крупных уровней, которые представляют собой более низкие и

более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается с деления системы уровней на три крупных уровня — А, В и С.

Ниже приведена сводная таблица (см. табл. 15) владения различными навыками письма и соответствующими дескрипторами, т. е. конкретным описанием того, что учащийся должен уметь на каждом уровне.

Представленная в таблице шкала оценки наглядно демонстрирует критерии оценки владения общим навыком изложения мыслей в письменной форме, навыком творческого подхода к выполнению письменного задания и навыком написания отчетов и сочинений на каждом из шести уровней. Критерии оценки представлены в виде дескрипторов.

Дескриптор в соответствии с формулировкой, данной в «Общеввропейских компетенциях», представляет собой определение уровней владения языком, благодаря которому можно получить более четкое представление о языковых навыках учащихся на различных этапах, а также сформулировать более реальные и понятные цели учебного процесса.

Различают рейтинговые шкалы (или оценочные), ориентированные на оценку, дескрипторные шкалы, ориентированные на пользователей языка, и шкалы, ориентированные на разработчиков тестов.

Формулировки дескрипторов обычно имеют позитивный характер и дают информацию о том, что учащийся может делать даже на самых низких уровнях («Понимаю несложную английскую речь... Могу писать простые предложения, и т. д.). Оценочные или рейтинговые шкалы определяют процесс оценки и подчеркивают, насколько хорошо учащийся владеет языком и часто имеют отрицательную формулировку («Сочинение невозможно признать отвечающим критериям. Организация структуры работы очень слабая или отсутствует совсем») и т. д.)

Дескрипторы шкал, ориентированных на разработчиков тестов, представлены как коммуникативные задачи, которые учащийся должен выполнять в ходе тестирования. Шкалы этого типа, или перечни спецификаций, также основаны на том, что умеет делать учащийся. Их цель — способствовать разработке тестов для соответствующих уровней.

Таблица 15

Шкала критериев оценки различных навыков владения письменным языком

Оценка	Общий навык	Творческий навык	Навык написания отчетов и эссе
C2	Могу написать ясный, связный, законченный по смыслу текст в наиболее соответствующем ситуации стиле и логической структуре, позволяющей читателю выявить ключевые моменты	Могу написать ясную, связную, законченную по смыслу историю, привлекающую внимание читателя, до конца выдерживая подходящий стиль	Могу написать ясный, связный законченный по смыслу отчет, статью или эссе, в которых выражается критическая оценка или представляющие собой законченное художественное произведение. Могу оформить изложение в логическую структуру, которая поможет читателю выявить основные смысловые акценты
C1	Могу написать ясный, хорошо организованный текст на общие темы, подчеркивая наиболее важные моменты и подтверждая заявленные тезисы соответствующими примерами, плавно переходя к заключению, в котором в краткой форме делаются выводы по поводу вышеизложенного	Могу сделать ясные, подробные, хорошо организованные описания, а также написать образные, художественные тексты, отражающие личный взгляд автора, а также личностные характеристики	Могу написать ясные хорошо организованные статьи на сложные темы, подчеркивая наиболее важные моменты. Могу развивать и поддерживать уже заявленные идеи на протяжении всей статьи
B2	Могу написать ясные и подробные тексты на большинство тем, связанных со своими интересами, обобщая и анализируя информацию, полученную из многих источников	Могу сделать ясные, подробные описания реальных или вымышленных событий и ситуаций, организуя идеи в связный текст, соблюдая установленные требования выбранного жанра	Могу написать отчет или эссе, в котором аргументы предоставляются систематически, а важные моменты освещаются подробно. Могу оценить различные идеи или решения проблем

Оценка	Общий навык	Творческий навык	Навык написания отчетов и эссе
B1	Могу написать связный текст на ряд знакомых тем, имеющих отношение к интересам, связывая несколько отдельных фрагментов в единую последовательность	Могу сделать подробное описание по ряду знакомых тем, связанных со своими интересами. Могу описывать события прошлого, с акцентом на чувства и реакции простыми, связными предложениями. Могу давать описания событий, недавних поездок. Могу изложить историю в письменной форме	Могу писать короткие, простые эссе на интересные темы. Могу подводить итог, делать выводы и предоставлять собранную информацию как по обычным, так и по периодически возникающим вопросам
A2	Могу написать несколько простых фраз и предложений с простыми «словами-связками» типа «like» and «but»	Могу писать об элементах ежедневной жизни — описание людей, мест, опыта работы и образования. Могу давать очень короткие общие описания событий прошлого, личного опыта	Нет описания
A1	Могу написать только простые отдельные фразы и предложения	Могу писать простые фразы и предложения о себе и о воображаемых людях (где живут, чем занимаются и т. д.)	Нет описания

Таким образом, опираясь на серьезную и фундаментальную работу, проведенную разработчиками ассоциации ALTE, а затем расширенную и дополненную разработчиками CEF, можно сделать вывод о появлении достаточно четких критериев (с помощью дескрипторов) оценки различных видов речевой деятельности. В приведенной таблице видно разграничение навыков и умений в зависимости от уровня и конкретного аспекта использования письменного языка с точки зрения цели.

Такая система дает возможность достаточно точно оценить уровень владения языком обучающегося с целью составления его персонального языкового портфеля (см. выше).

На основании проведенного исследования удалось сформировать *единую систему критериев*, которые используются в различных международных тестовых форматах. Данные сведены в таблицу, представленную ниже (табл. 16).

При формировании системы учитывались критерии оценки во всех рассмотренных форматах. В зависимости от веса каждого критерия, который принимается во внимание разработчиками, ему было присвоено определенное количество баллов исходя из максимального количества 20. Работы студентов, анализ которых представлен в диссертационном исследовании автора, оценивались исходя из 20-бальной шкалы⁶³.

Данная система является контрольно-измерительным инструментом, необходимым для проведения анализа работ в методическом эксперименте.

Вес каждого критерия определялся также на основании анализа успешно написанных работ по данным форматам, оцененных международными экспертами. Каким образом эта гипотетическая шкала коррелирует с мнением российских экспертов, показано в табл. 16.

Используя опыт шкалирования в европейских форматах, в частности в FCE, при оценивании творческих работ, мы исходим из того, что наиболее важным критериям присваивается максимальный вес — 2, менее значимым — от 1 до 0,5.

Таблица 16

Система международных критериев оценки письменной речи

№	Критерий	Вес каждого критерия
1	Организация структуры работы	2
2	Глубина содержания	2
3	Соответствие заявленной теме	2

⁶³ Более подробно см.: Креер М. Я. Критерии оценки письменной речи учащихся на рубеже школа-вуз на материале английского языка. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. 2007.

4	Когезия (логичное и последовательное изложение материала. Уместное использование различных средств передачи логической связи между отдельными частями текста)	2
5.	Использование аргументов для подтверждения выдвигаемых тезисов	2
6.	Грамматическая корректность	2
7.	Общее впечатление от работы	1
8.	Оригинальность суждений	0,5
9.	Начитанность и информированность по излагаемой теме	0,5
10.	Наличие примеров	1
11.	Орфографическая корректность	1
12.	Разнообразие вокабуляра	1
13.	Разнообразие языковых структур	1
14.	Пунктуационная корректность	1
15.	Стилистическая корректность	1

Из дескрипторных шкал, показывающих владение навыком письменной речи на разных уровнях, к уже сформулированным критериям оценки можно добавить еще несколько, которые практически не фигурируют отдельно в рассмотренных тестовых форматах: оригинальность суждений, начитанность и информированность по данной теме, а также отдельно выделяются грамматическая, орфографическая, пунктуационная корректность, разнообразие вокабуляра и структур.

Экспертный анализ критериев оценки письменной речи

На основании подробного анализа критериев оценки в таких тестовых форматах, как TOEFL, FCE, IELTS (табл. 16), а также опираясь на рекомендации, представленные в документах ALTE и Совета Европы (CEF), была сформирована система оценки, которая включает не только ранжирование вышеперечисленных критериев, но также и определение веса, который имеет каждый критерий с точки зрения европейских и американских экспертов (см. табл. 16). Однако принимая во внимание, что для целей российского образовательного контекста задачей является найти соответствие между критериями, применяемыми как в международной, так и в отечественной практике, был проведен экспертный анализ, о котором и пойдет речь в данной статье.

Цель проведения экспертного анализа — определение отношения отечественных специалистов к критериям оценки письменной речи на английском языке, с тем чтобы сравнить полученные результаты с подходами зарубежных методистов и попытаться найти оптимальный вариант, учитывающий как отечественный, так и зарубежный подход к критериям оценки письменной речи.

Для того чтобы сделать выводы на основе опыта отечественных специалистов, был проведен экспертный анализ, участниками которого являлись преподаватели средней и высшей школы со стажем работы от менее 5 до более 15 лет.

Специалистам в области преподавания иностранных языков был предложен список из 15 критериев оценки письменной речи, который сформировался в результате подробного изучения критериев, применяемых в зарубежных форматах тестов (TOEFL, FCE, CAE), а также с учетом дескрипторов, применяемых в CEF. Задача преподавателей заключалась в ранжировании критериев (присвоить ранг каждому критерию от 1 до 15 по убыванию, т. е. 1 — наиболее важный критерий при оценке, 15 — абсолютно не важный). Таким образом, было обработано 50 анкет. В результате анализа из 15 критериев было выделено 6 (общее впечатление от работы, организация структуры, соответствие заявленной теме, глубина содержания, когезия и грамматическая корректность), которые представляются наиболее важными у различных категорий преподавателей, так как именно у этих критериев медиана ранга менее или равна 5 (см. рис. 3).

Из табл. 16 видно, что в основном эксперты присваивали наивысшие ранги только 6 критериям из 15. К остальным критериям отношение было существенно различным, и по медиане они не вошли в число представленных шести. Так, например, такие критерии, как оригинальность суждений или использование аргументов для подтверждения тезисов или наличие примеров, у одних преподавателей занимали ведущие позиции, в то время как другие сходились в мнении о том, что либо эти критерии нет смысла выделять отдельно, либо они не играют важной роли при оценивании письменной работы.

В табл. 16 показано место критериев в представлениях российских экспертов, в сравнении с их местом в списке международных критериев по тем шкалам, которые рассматривались в рамках проведенного исследования. Критерий «соответствие заявленной теме» оказался наиболее важным для российских экспертов, что в целом соответствует международной практике оценки. Однако в приведен-

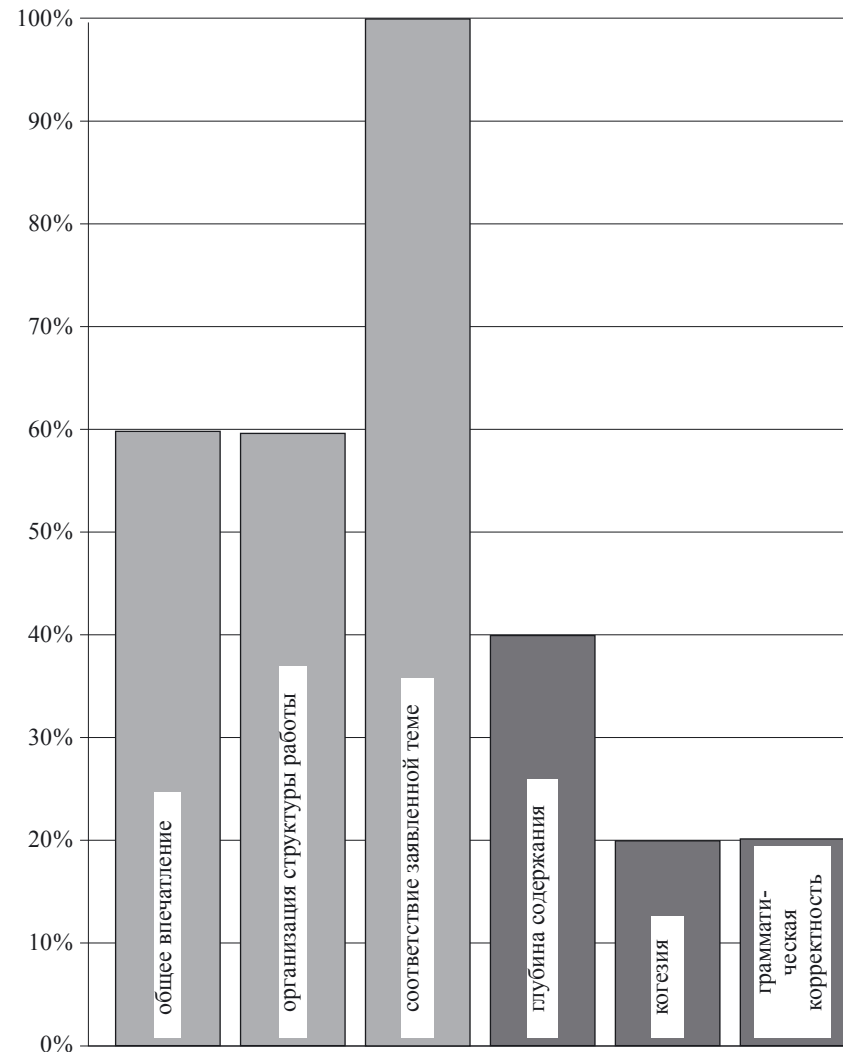


Рис. 3. Распределение рангов по выделенным критериям

ной формулировке, которая наиболее привычна для отечественных методистов, этот критерий обозначается только в оценках тестов Cambridge ESOL и TOEFL. При описании того, что должен уметь испытуемый на определенном уровне владения письменным языком,

в оценках, предлагаемых в CEF и ассоциацией ALTE, этот критерий можно лишь интуитивно выделить из общего описания.

Таблица 17

**Расстановка приоритетов в критериях оценки письменной речи
в различных шкалах**

Критерии /шкалы	CESOL	TOEFL	ALTE	CEF	Российские эксперты
Соответствие заявленной теме	2	1	–	–	1
Организация структуры работы	1	2	2	2	2
Когезия	3	3	3	3	5
Грамматическая корректность	4	4	5	4	6
Глубина содержания	–	–	4	5	4
Общее впечатление	–	1	–	–	3
Разнообразие вокабуляра и структур	5	6	6	6	–
Наличие примеров	6	5	–	–	–

Вторым в списке приоритетов российских экспертов следует критерий «организация структуры работы», и хотя среди различных групп экспертов место этого критерия варьировалось от 2 до 5, в общей статистике он ставится на второе место, что в целом соответствует международной практике.

В отношении следующего критерия «общее впечатление», который с небольшим отставанием стоит на 3-м месте у российских экспертов в общей статистике, возникают самые серьезные разногласия с международной практикой оценки.

Как видно из табл. 17, в большинстве шкал этот критерий не считается одним из важнейших, за исключением шкалы TOEFL, где в последнее время разработчики ориентируются не столько на аналитический, сколько на холистический подход, т. е. оценку впечатления от работы в целом. Следует заметить, что среди различных групп российских экспертов этот критерий вызвал самые неоднозначные толкования. Анализ показал, что из 50 респондентов более половины

присвоили этому критерию ранг от 1 до 3, в то же время более 10 человек поставили его на последнее место.

В первом случае мы можем говорить о холистическом подходе к оцениванию работы, что, как будет показано ниже, оказалось более свойственно группе «младших преподавателей», во втором случае — проявление аналитического подхода, когда эксперты руководствуются четкими дискретными критериями оценки, из совокупности которых и складывается общее впечатление от работы.

Критерий «глубина содержания», который у российских экспертов занял 4-е место, в международной практике только в шкалах ALTE и European Framework занимает схожую позицию, тогда как в шкалах TOEFL и FCE он даже не входит в число основных критериев. Возможно, разработчики не выделяют этот критерий отдельно, полагая, что важнее раскрыть тему в логической последовательности, а насколько глубока мысль в оцениваемой работе, для выставления высокой оценки не столь важно.

Следует отметить, что в системе дескрипторов в шкалах ALTE и CEF важно не просто изложение идеи в соответствующей форме, а то, насколько глубоко испытуемый может мыслить на иностранном языке и излагать свои мысли письменно, что во многом отражает уровень его дискурсивной и общей компетенции.

Творческая составляющая всегда была важна для российского менталитета, именно поэтому такое высокое место данного критерия можно считать вполне обоснованным. Если экзаменатору действительно интересно читать ту или иную письменную работу, другие критерии оценки могут отойти на второй план. В связи с этим данный критерий в сознании российских экспертов может быть близок критерию «общее впечатление от работы». Однако, как показал анализ, критерий «глубина содержания» был более понятен по своей формулировке и вызвал меньше разногласий у респондентов.

Ранг, присвоенный критерию «когезия» российскими экспертами наглядно демонстрирует значительное отставание в российской практике оценки одного из важнейших дискурсивных критериев в международной практике. Надо отметить, что все группы респондентов поставили этот критерий на 4-е или 5-е место, что свидетельствует о постепенной переоценке взглядов. Однако пять человек из числа опрошенных поставили этот критерий на последнее место, не считая необходимым уделять ему должное внимание при оценке или не считая целесообразным выделять его как отдельный критерий.

Удивительным оказался тот факт, что критерий «грамматическая» корректность», которому уделялось большое внимание как в оценке, так и при обучении письменной речи, в отечественной практике замыкает «шестерку» основных критериев. В других шкалах, как европейских, так и американских, данный критерий занимает 4-е или 5-е место. Возможно, это происходит в силу того, что грамматическая корректность также относится к лингвистической компетенции, а не к собственно дискурсивной, а в последнее время идет переоценка места дискурсивных критериев.

В результате удалось сформировать универсальную абстрактную шкалу, состоящую из 15 критериев, которые применяются при оценивании письменных работ в различных тестах. Анализ показал, что в каждом конкретном случае из общего списка критериев выбираются те или иные в зависимости от целого ряда факторов. Место (ранг) различных критериев также зависит от конкретной ситуации. Тот факт, что российские эксперты выделили шесть критериев, не означает, что остальные критерии не принимаются во внимание. Существует множество факторов, которые влияют на набор и приоритетность критериев оценки.

Представляется целесообразным рассматривать критерии как универсальную сущность, а их отбор и порядок — как конкретную сущность в зависимости от образовательного контекста разных уровней. При этом под образовательным контекстом можно понимать как федеральный уровень, так и университетский уровень или срез по конкретному курсу.

Так как при оценивании письменных работ обучаемых мы имеем дело с субъективным мнением экзаменаторов, возникает острая необходимость локальной стандартизации всех критериев и дескрипторов в зависимости от ряда факторов: целей обучения, проверяемых навыков и умений владения письменной речью, социолингвистических факторов, этнических и национальных особенностей и т. д.

Дж. Олдерсон и др.⁶⁴ описывает **процедуру подготовки экзаменаторов** по проверке навыка письменной речи следующим образом. Предполагается, что есть Главный экзаменатор, который либо самостоятельно, либо вместе с группой специалистов устанавливает стан-

дарты оценки и направляет их каждому экзаменатору, который будет участвовать в процессе оценивания письменных работ. Процедура состоит из следующих этапов:

- Разработка шкалы оценки для конкретной ситуации. При разработке шкалы не рекомендуется использовать шкалы, состоящие только из цифр или односложных дескрипторов («хорошо», «плохо»), так как такие неотчетливые и расплывчатые определения могут быть интерпретированы по-разному различными экзаменаторами, а также использовать шкалы более чем с семью параметрами, так как экзаменаторам будет довольно сложно провести такие тонкие различия.
- Определение стандарта. После того как тест проведен, главный экзаменатор (chief examiner, председатель экзаменационной комиссии) должен просмотреть как можно больше письменных работ, чтобы ясно осознавать, с какими трудностями столкнулись испытуемые при написании работы. Для достижения максимальной объективности предпочтительнее, чтобы работа по определению стандартов проводилась не одним экспертом, а несколькими квалифицированными специалистами, составляющими комиссию по определению стандартов.
- Распространение сформированных стандартов среди всех экзаменаторов. Кроме стандарта всем участникам высылаются или выдаются проверенные образцы письменных работ, чтобы выявить, как они их оценивают в соответствии со стандартами. Любой экзаменатор должен быть готов объяснить своим коллегам, а также членам комиссии свое решение по поводу выставленной оценки. Далее между экзаменаторами происходит обсуждение выставленных оценок образцов работ. В случае серьезных разногласий по поводу оценки может иметь место разъяснение членами комиссии своих оценок. Однако в случае, если большинство экзаменаторов не вполне поняли формулировку критерия оценки, формулировка такого критерия изменяется или уточняется. В процессе такого обсуждения задача главного экзаменатора — отследить, насколько можно доверять оценкам различных экзаменаторов и имеет ли смысл привлекать их к дальнейшей оценке работ. Существуют определенные процедуры, определяющие степень надежности (reliability) оценки, выставленной экзаменатором (раздел 2.1).

⁶⁴ Alderson J., Claphan C., Wall D. Language test construction and evaluation. Cambridge University Press, 2005.

Таким образом, к моменту начала процесса выставления оценок у каждого экзаменатора **будет модифицированная шкала**, которой он и будет руководствоваться в данной ситуации.

Важно, чтобы такая подготовка экзаменаторов проводилась регулярно. В ней должны принимать участие не только новички, но и опытные экзаменаторы, чтобы каждый раз руководствоваться конкретными стандартами, а не использовать исключительно свой опыт в оценивании письменных работ.

Для достижения максимальной объективности при субъективном оценивании необходимо обеспечить адекватность выставляемой оценки. Кроме процедуры подготовки экзаменаторов, описанной выше, целесообразно использовать процедуру, выявляющую уровень надежности оценки.

Такая подготовка к оцениванию может прояснить определенные критерии для каждого экзаменатора, однако принимая во внимание, то, что речь идет о субъективной оценке, невозможно гарантировать, что всякий раз экзаменаторы будут выдавать тот результат, который от них ожидают, так как существует множество факторов, под воздействием которых оценка, выставляемая даже опытными экзаменаторами, может оказаться ненадежной.

Здесь целесообразно рассмотреть два термина — «внутренняя надежность» и «внешняя надежность»⁶⁵. Если экзаменатор в двух различных ситуациях выставляет одну и ту же оценку за письменную работу испытуемого или различия в оценке незначительны, можно говорить о «внутренней надежности» оценок экзаменатора.

Внешняя надежность определяет соотношение между оценками, выставленными различными экзаменаторами между собой. Конечно, предположить, что все экзаменаторы оценят одну и ту же работу одинаково, было бы идеалистическим, однако каждый из них должен следовать стандартам, устанавливаемым главным экзаменатором или комиссией по стандартам.

Существует несколько способов, с помощью которых организация может отслеживать, как экзаменаторы осуществляют централизованное оценивание или дистанционное оценивание⁶⁶.

Рассмотренные процедуры представляются необходимыми при оценивании письменной речи испытуемых. В разработанной шкале критериев оценки письменной речи присутствуют критерии, относящиеся к разным видам компетенции: критерии оценки общей компетенции, лингвистической компетенции, коммуникативной компетенции. В зависимости от конкретной ситуации, т. е. от того, какой навык проверяется в задании, ранжирование критериев оценки будет разным. При оценке письма-жалобы — одни критерии, при оценке эссе — другие⁶⁷.

Таким образом, задача экзаменаторов — каждый раз **четко определять шкалу критериев оценки**. Более того, сформировав шкалу оценки, которая соответствует конкретной ситуации, необходимо не только **выделить приоритетность критериев**, но и **определить вес в баллах каждого из них**, с тем чтобы каждый экзаменатор руководствовался **одним и тем же набором критериев, одинаково определяя их приоритетность и вес каждого критерия в определенной ситуации оценивания**.

⁶⁵ Павловская И. Ю., Баишмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология (курс лекций). СПб., 2002.

⁶⁶ Alderson J., Claphan C., Wall D. Language test construction and evaluation.

⁶⁷ Там же.

5. ТЕСТИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

5.1. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ: ПРЕПОДАВАНИЕ И КОНТРОЛЬ

Дифференциация научного общения обусловила появление понятия «язык для специальных целей». В зарубежных работах по проблемам «языка для специальных целей» (Language for Specific Purposes — LSP) отмечают, что многие современные исследователи не могут дать исходного внятного определения LSP и определяют его либо методом от противного, либо предпочитают интуитивное осознание этого понятия. Это положение отражено в книге П. Робинсон “LSP Today”, в которой приводится несколько цитат, подтверждающих данную мысль:

- деятельность человека связана с реализацией личности в учебной и профессиональной сферах;
- язык определенной науки есть фрагмент языковой картины мира специалиста;
- специальные дисциплины способствуют формированию специальной картины мира, которая является неотъемлемой частью общей языковой картины мира специалиста.

Многие исследователи связывают язык науки с «пониманием его как знаковой системы, состоящей из специального словаря и специального синтаксиса». В научном стиле речи «создаются синтаксические построения, не свойственные другим функциональным стилям,

обеспечиваются четкость синтаксических связей, достаточная ясность структурной организации даже больших периодов»¹.

В современной педагогической психологии получила распространение точка зрения о необходимости приблизить процесс обучения иностранному языку к результату за счет того, что с самого начала учебный процесс приближается к условиям использования нового инструмента общения. Другим важнейшим принципом является принцип профессиональной ориентированности обучения. Предметом преподавания становится не «иностранный язык вообще», а «иностранный язык как средство формирования профессиональных знаний, умений и навыков».

В настоящее время различают эксплицитную и имплицитную профессионализацию. Под эксплицитной профессионализацией понимается формирование умений и навыков, связанных с осуществлением профессиональной деятельности в рамках узкой специальности. Имплицитная же профессионализация понимается как методика обучения, основанная на раннем переходе к овладению формами и методами изложения вне зависимости от конкретной специальности.

Проблема LSP, несмотря на большое количество исследований, сохраняет свою актуальность и на данном этапе остается в большей мере не разрешенной. Помимо междисциплинарных исследований для изучения «языков для специальных целей» необходимо решить ряд сугубо филологических вопросов.

«Язык для специальных целей» — особая разновидность языка, обладающая выраженными категориальными — понятийными и языковыми свойствами.

«Язык для специальных целей» характеризуется высокой степенью неоднородности и распадается на функционально-стилистические разновидности. С одной стороны, содержит в себе тексты, максимально близкие к «повседневному языку» и, с другой — тексты, в которых упомянутые идиоматические свойства слов сведены до минимума.

«Языки для специальных целей» могут исследоваться в двух направлениях:

- 1) типологически, когда определенная особенность регистра изучается на большом количестве текстов вне связи с детальным анализом самих текстов;

¹ Цит. по: Комарова А. И. Функциональная стилистика: Научная речь. Язык для специальных целей. М., 2004.

- 2) с помощью построения подробного списка языковых характеристик в конкретном тексте.

«Языки для специальных целей» принципиально подобны. Филологический, биологический, химический, физический, экономический подрегистры распадаются на разновидности с языковой и с понятийной точек зрения. Они представлены текстами разных уровней языковой сложности в зависимости от функциональной и понятийной ориентации соответствующего текста.

Лингвисты, биологи, химики, физики, экономисты располагают терминологическими словарями; их языковые характеристики в целом сходные, несмотря на терминологические различия, при этом тексты в этих науках более последовательно реализуют функцию изложения, чем филологические тексты.

В связи с функционально-стилистической неоднородностью LSP возникает необходимость разграничения постоянных (инвариантных) и переменных (вариативных) языковых признаков регистра.

Инвариантными в данном случае признаются те языковые свойства текстов, наличие которых связано с их понятийной ориентацией.

Ряд зарубежных авторов отмечают, что преподавание «языков для специальных целей» требует особой методики преподавания. Так, Питер Стрвенс пишет, что в преподавании языка для специальных целей существует направленность на удовлетворение конкретной потребности обучающихся в определенных дисциплинах, видах деятельности. Преподавание строится на базе специфического языка, характерного для определенных видов человеческой деятельности и в некотором отношении противостоящего «общенациональному языку» («general language»). По мнению Стрвенса и других авторов, эффективность обучения зависит от конкретных приемов и методов обучения. Характер используемых приемов обучения зависит от уровня подготовки учащихся и тех целей, которые они себе ставят. При преподавании «языка для специальных целей» можно и нужно учитывать пожелания учащихся и варьировать соотношения между разными видами речевой деятельности (чтение, говорение, слушание, письмо)².

Научная деятельность связана с постоянным развитием знаний о предметных вещественных и материальных характеристиках иссле-

дуемого предмета. Уточнение этих знаний находит отражение в языке, обслуживающем данную конкретную сферу научной деятельности. Отсюда возникает необходимость образования новых слов, встает вопрос о том, какими способами будут оформлены в языковом плане полученные научные знания.

Образование новых терминов от латинских корней — один из продуктивных способов расширения метаязыков различных наук. Наряду с этим широко применяются продуктивные и активные модели, действующие в речевой практике на базе общелитературного языка. Терминологические словари отражают только часть той понятийной сферы, которая соотносится с научной деятельностью.

Когда речь идет о новой идее, новом предмете, необходимость создания термина очевидна.

Язык терминов стремится выразить абстракцию во всей полноте, для этого ему необходимо большое количество абстрактных существительных и прилагательных. В целом ряде семей слов французского языка рядом с общеупотребительным глаголом или прилагательным находим существительное, принадлежащее исключительно терминологическому языку, рядом с широко распространенным существительным абстрактное прилагательное специального характера: *réfléchir* ‘отражать’; *rayon réfléchi* ‘отраженный луч’; *amener* ‘привести’ и *adduction* ‘привод’.

Часто из конкретных существительных образуются прилагательные-термины: *région* ‘область, район’ и *régional* ‘районный’; *per-vi* ‘головорез’ и *pervin* ‘укрепляющий нервы’ или ‘средство, укрепляющее нервы’; *ducraige* ‘ручательство комиссионера перед комитентом за исполнение договора, заключенного комиссионера с третьим лицом, иначе называемое делькредере’; *ducraige* происходит от *lectoïre*, которое в прошлом означало доверие — *confiance*.

От глагола *tirer sur qn* ‘выставить вексель на кого-либо’ могут быть образованы следующие существительные: *tireur* ‘трассант’; *tiré* ‘трассат’; *tirage* ‘трассирование, выставление векселя’.

В экономике: *acheminer sur* ‘отправлять (груз, товар)’; *acheminement* ‘отправка, доставка, продвижение (товара)’; *commerce* ‘торговля’; *commerce de gros* ‘оптовая торговля’; *commerce de détail* ‘розничная торговля’; *commerce intégré* ‘рознично-оптовая торговля’; *commerce associé* ‘независимая торговля предприятий, входящих в торговое объединение’; *commerce* ‘торговая фирма’ (*maison entreprise de commerce*), также может означать: *échange (de marchandises)* ‘товарооб-

² Комарова А. И. Функциональная стилистика.

мен'; le monde commercial, les commerçants 'торговый мир, коммерсанты' и др.

Термин *agent* употребляется в коммерческой практике в самом широком смысле: агент, агентская фирма, посредник, поверенный, представитель, уполномоченный, субъект (сферы экономических, социальных отношений) и др.; *commision (rémunération, courtage, ducroire, pourcentage)* — комиссионные, комиссионное вознаграждение; *par l'intermédiaire de* — через посредство кого-либо.

При переводе терминов с префиксами *inter, intra, extra* следует исходить из значения этих префиксов: *inter* — меж, между: *téléphone interurbain* — международный телефон, *intra* — внутри: *commerce intrazonal* — внутрizonальная торговля, *extra* — вне, за пределами: *les pays extracommunautaires* — страны, не входящие в сообщество³.

Для эффективного усвоения той или иной терминологии необходим запас определенных знаний, который требуется для понимания базовых концептов той или иной терминосистемы, что, в свою очередь, непосредственно связано с когнитивными процессами обработки информации, в которых термин проявляется как инструмент познания.

Например, в юриспруденции для эффективной работы с юридической терминологией невозможно обойтись без знания основных ее составляющих: «презумпция невиновности» *presomption d'innocence (de non-culpabilité)*, «преступление» — *infraction, délit, crime*, «приговор» — *jugement, criminel, pénal, répressif, condamnation (judiciaire)*, «прецедент» — *précédent*, «кассация» — *cassation*.

Французское коммерческое письмо содержит слова, заимствованные из иностранных языков. Англицизмы: *marketing* — маркетинг, сбыт; *draft* — тратта; *engineering* — инжиниринг, инженерные услуги; *invoice* — счет, фактура. Латинские слова и выражения: *ad valorem* — ад валорем, с цены; *in extenso* — дословно, полностью; *statu quo* — статус кво, настоящее положение вещей. Греческое слово: *synallagmatique* — двусторонний. Итальянское: *del credere* — поручительство, гарантия; *polis* — фрахт.

Учебный курс по «языку для специальных целей» строится в соответствии с некоторыми общими принципами. При выборе учебного материала для слушателей курсов преподаватель-филолог дол-

³ См.: *Иванова Г. С.* Деловой французский язык. Коммерческая корреспонденция. М., 2003.

жен учитывать уровень знаний учащихся, а также характер задач, стоящих перед ними.

Преподавателю французского языка, окончившему общий университетский курс, в современных условиях необходимо освоить лингвистическую специфику коммуникативных ситуаций, связанных с трудовой и деловой активностью. В современной лингводидактике становятся все более актуальными междисциплинарные проекты, включающие в содержание обучения наряду с языковой подготовкой профессиональную ориентацию. Эффективность подобного подхода подчеркивается французскими методистами⁴.

Независимо от уровня знаний конкретной группы в процессе работы с группой должна осуществляться работа от более простых текстов к стилистически маркированным.

Понятия функционального стиля и регистра очень важны в теории и практике LSP. Преобладание определенных конструкций в данном регистре не дает оснований считать этот регистр специальным языком. То, на что обращается наибольшее внимание в учебном процессе (грамматические формы, те или иные лексические единицы), составляет только особенность данного регистра использования языка, но никак не делает сам язык специальным. Последовательный переход от анализа к синтезу есть основа методики моделирования регистров. Взаимодействие анализа и синтеза является непрерывным процессом, включающим в себя:

- 1) выбор оригинального текста (юридического, экономического, филологического, математического, биологического, химического и т. д.);
- 2) анализ оригинального текста (лексика, грамматика, синтаксис, стилистика);
- 3) синтез результатов анализа;
- 4) анализ созданного в результате синтеза текста;
- 5) синтез улучшенного образца моделированного регистра и т. д.

Основным назначением научного текста является передача и даже скорее внушение — внедрение информации. Риторика научных текстов предполагает выдвижение на первый план *итоговый* — конечный результат данного действия.

⁴ *Renner H., Calmy A.-M.* Plurilinguisme à visée professionnelle // *Le français dans le monde.* 1999. N 304.

Для научного изложения характерно частое использование клишированных оборотов и словосочетаний, что является одной из типичных черт данного функционального стиля.

В ракурсе лексикологии важным является научное обоснование выделения слоя общенаучной лексики: разграничение общего языка, с одной стороны, и терминологических обозначений — с другой. Слова общего языка, функционируя в регистре научного изложения, испытывают определенное воздействие. То есть в научном тексте могут реализоваться лишь некоторые значения того или иного слова в соответствии с содержанием высказывания. При этом происходит модификация лексического и функционального диапазона слова. Она приобретает узкоориентированные специальные значения. Методика преподавания LSP «языка для специальных целей» сосредоточивает внимание на тех значениях и употреблениях слова, которые соответствуют коммуникативному заданию данного регистра, в данном случае на передаче научной информации. Содержательный анализ материала свидетельствует о системном характере общенаучной лексики. Глаголы, существительные, прилагательные четко входят в семантически единую систему.

Как было установлено, в научном тексте около 90% словосочетаний — устойчивые идиоматически или клишированные образования. Для расширения научного изложения основной единицей в построении речи (письменной и устной) является скорее словосочетание, чем слово.

В процессе изложения научной информации используется язык, приближенный к литературной норме. В то же время язык должен быть выразительным, эмоциональным что позволяет легче (скорее) понять, усвоить то или иное теоретическое положение.

Для выявления «нейтральных» языковых средств выражения служит всесторонний филологический анализ на всех уровнях лингвистического исследования: лексическом, морфологическом, синтаксическом, стилистическом. Широкое развитие международного научного и культурного общения предусматривает поиск новых методов для оптимизации преподавания «языка для специальных целей».

Максимальное приближение содержания и форм обучения к практическим потребностям обучаемых — одно из главных условий эффективного обучения иностранному языку.

Задачей углубленного приобщения к языку специальности является обучение студентов владению специфическими языковыми средств-

вами, обслуживающими язык науки отдельной специальности, умению извлечь информацию, интерпретировать ее в устной или письменной форме, а также декодировать коммуникативную программу автора информации. Научные тексты характеризует грамматическая связность, логическая соотнесенность высказываний, суждений, доказательств, композиционная организация текста рассуждений, учебно-научным текстам свойствен стереотип построения на уровне композиции и в использовании лексических, синтаксических средств выражения. Эти свойства научных и учебно-научных текстов определяют следующие методические задачи, стоящие перед преподавателем: 1) освоение больших объемов средств выражения коммуникативных смыслов; 2) свободное оперирование полученной информацией; 3) отбор, описание и введение универсальных коммуникативно-речевых блоков; 4) работа с дефинициями терминов. Всем этим умениям должна соответствовать система проверок.

Система контроля

Результаты контроля позволяют судить об эффективности методики обучения, о степени усвоения языковых знаний, уровне речевых умений.

В соответствии с результатами контроля вносятся коррективы в процессе преподавания. В методике преподавания иностранных языков разработаны критерии определения уровней владения языком.

В овладении французским языком существует градация суммы языковых знаний, соответствующих трем ступеням — начинающие, продвинутые, сильно продвинутые, — подробно разработанная и наглядно представленная на глобальной европейской шкале, которая фигурирует на сайте в Интернете.

Echelle globale du Portfolio européen des langues

Tirée du site: www.sprachenportfolio.ch

Таблица 18

Utilisateur/ trice expérimenté-e Très avancé-e	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il — elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes
---	----	--

Utilisateur/ trice expérimenté- Très avancé-e	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours
Utilisateur/ trice indépendant/e Avancé/e	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur-trice natif ne comporte de tension ni pour l'un-e ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée
Utilisateur/ trice élémentaire Débutant/e	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats
Débutant/e complet/ète	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur-trice parle lentement et distinctement et se montre coopératif

Содержание и формы контроля зависят от уровней владения языком. В настоящее время наиболее распространенной формой контроля является тестирование. Тестовый контроль активно внедряется в практику преподавания иностранных языков по специальности. В качестве объекта контроля выступает уровень языковой и речевой компетентности обучаемых не только в учебно-профессиональной сфере общения, но и в социокультурной, для этого используются модульные тесты по профилю будущей специальности иностранных учащихся.

Наряду с новыми формами контроля сохраняются и традиционные.

Использование современных компьютерных технологий дает возможность не только обучения, но и контроля. Компьютерная программа предоставляет следующие возможности:

- доступность, посильность, систематичность, наглядность, практическая направленность, реализация дидактических принципов;
- коррекция и анализ ответов;
- осуществление обратной связи;
- использование индивидуального подхода, элементы адаптации (снятие психологических трудностей, временный режим и др.);
- активизация самостоятельной деятельности учащихся;
- соблюдение эргономических требований (комфортное предъявление учебного материала, занимательность, цветовая гамма, четкость изображения и др.).

Все большую значимость приобретает самоконтроль. При организации самоконтроля ведущая роль отводится компьютерным программам. Компьютерные технологии дают новые возможности учащимся для осуществления самоконтроля при овладении иностранным языком по специальности. Преимущества самоконтроля: индивидуальный темп выполнения заданий; возможность анализировать результаты собственных учебных действий. Так, например, при неправильном ответе указывается правильный вариант.

В педагогике взаимодействие личности преподавателя и личности обучаемого одинаково значимо, но при контроле оценка знаний преподавателем остается ведущей. Разрабатывая систему содержания контрольных работ, нужно создавать при этом базу данных к каждому типу заданий, что дает возможность варьировать содержание заданий.

Важнейшей составляющей процессе обучения является формирование социокультурной компетенции специалиста. Преподаватель должен научить студента, слушателя курсов адекватно пользоваться иностранным языком в межкультурной коммуникации. Язык рассматривается как средство общения, а обучение общению на иностранном языке включает элементы социокультурной коммуникации.

Социокультурный подход развивался на базе коммуникативного метода с привлечением страноведческих материалов, создающих социокультурный фон, контекст иноязычного общения. Дополняя коммуникативный подход, социокультурный подход ориентирует коммуникантов на сопоставление картин мира. Например:

Objectif linguistique / communicatif: donner / comprendre l'heure

Objectif interculturel: comparaison entre horaires officiels et personnels.

Activité: Grille à remplir sur les horaires officiels d'ouverture et de fermeture de magasins, écoles, musées, et sur les horaires personnels (heures de repas, etc.) dans différents pays.

Objectif linguistique / communicatif: lexique des couleurs / accords des adjectifs.

Objectif interculturel: les différentes significations et connotations des couleurs.

Activité: Échange d'informations sur les concepts / images associées à différentes couleurs (exemple: en France: blanc = mariage, peur, drapeau blanc...).

Objectif linguistique / communicatif: en / au / aux + pays étrangers / lexique des relations familiales et sociales / adjectifs possessifs.

Objectif interculturel: découvrir des indices culturels.

Activité: «lecture» de photographies ou diapositives pour répondre aux questions: Dans quel pays sommes-nous? Que se passe-t-il? Quelle est la relation entre les personnes?

Objectif linguistique / communicatif: révision du présent.

Objectif interculturel: se renseigner sur un pays étranger.

Activité: questionnaire lacunaire («Conjugez au présent les verbes donnés entre parenthèses): Vous _____ (partir) en vacances au Québec. Avant de partir: Comment _____ (aller) — vous trouver des renseignements sur ce pays?: a) Je _____ (sortir) un livre de la bibliothèque. b) Je _____ (acheter) un livre. c) Je ne _____ (faire) rien, etc.»⁵.

⁵ Gallien Ch. Langue et compétence interculturelle // Le français dans le monde. 2000. N 311.

Преподаватель при изучении любой темы должен выполнять роль посредника между обучаемым и иноязычной культурой. Надо помнить, что существует обратная связь между культурой и языком: язык не только хранит культуру нации, но и активно влияет на его пользователя, формируя его видение мира, культуру человеческих отношений, сохраненных и отраженных данным языком.

Национальная специфика правил вежливости часто приводит к недопониманию между носителями разных языков. Маркеры социальных отношений варьируются в зависимости от статуса общающихся, регистра общения и т. д. Во всех языках имеются выражения, обобщающие многовековой опыт народа. Эти выражения являются важным языковым компонентом социокультурной компетенции, например:

- пословицы: Rira bien, qui rira le dernier. Qui va, doucement, va loin. Vouloir c'est pouvoir;
- идиомы, устойчивые сравнения: Mince comme [une] allumette. Vivre comme un coq en pâte. Blanc comme la neige;
- выражения оценки: Chose dite chose faite;
- выражение отношения: D'accord. Avec plaisir. Volontiers!;
- крылатые выражения: Noblesse oblige. A la guerre comme à la guerre.

Информационные технологии

Экономические связи России с другими странами обусловили необходимость владения иностранным языком в целом ряде профессий. Незнание языков зачастую затрудняет исполнение служебных обязанностей государственных служащих, приводит к срыву международных переговоров. Профессиональные переводчики, которые не владеют тонкостями, деталями предмета обсуждения, не всегда могут качественно и продуктивно выполнять работу.

В последние десятилетия стремительно растет объем информации, большая часть которой поступает на иностранном языке, поэтому важно научить учащихся свободно ориентироваться в информационном пространстве, используя иностранный язык для достижения научных и профессиональных целей и как средство международного общения.

Информационные технологии в обучении имеют ряд преимуществ:

1. Использование информационных технологий позволяет ориентироваться на самостоятельную творческую деятельность учащихся.

2. Наиболее перспективные идеи осуществляются по методике дистанционного обучения языкам с использованием компьютерных сетей.
3. Дистанционное обучение языкам при взаимодействии технологий электронной почты и видеоконференций осуществляет очно-заочную форму обучения.

Информационные технологии дополняют традиционные способы преподавания иностранного языка, обеспечивают осознанное формирование интереса к самому процессу добывания знаний в ситуации творчества. Компьютерные технологии не заменяют преподавателя, а усиливают эффективность интеллектуальной деятельности в образовательном процессе.

Дистанционное обучение — одно из масштабных нововведений. Предполагается, что по мере развития информационных технологий на дистанционные формы образования человек будет отводить до 40% своего общего учебного времени, на традиционные формы очных занятий — 40 и самообразование — 20%.

Таким образом, успешно изучение иностранного языка в дистанционном обучении возможно на основе мультимедийных технологий, путем использования дискетных пакетов в сочетании с электронной почтой, видео- и телеконференциями.

5.2. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕСТИРОВАНИЯ В РАМКАХ КРАТКОСРОЧНОГО КУРСА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Курсу английского языка специальности (English for Specific Purposes) отводится в процессе обучения такое же важное место, как и общему курсу английского языка (English as a Foreign Language/English as a Second Language). Цель обучения английскому языку специальности состоит в формировании коммуникативной компетенции специалиста — его способности использовать английский язык в целях адекватного профессионального общения.

В качестве материалов для такого курса используются учебники и учебные пособия по английскому языку, рекомендованные для

студентов соответствующих специальностей, научные монографии, сборники, периодические издания, материалы конференций и материалы Интернета на английском языке⁶.

Преподаватели специальных предметов и преподаватели иностранных языков могут и в идеале должны совместно создавать такие концентры (отобранные и тематически организованные модули) языка специальности, которые по-настоящему вовлекают студентов в параллельное изучение материалов специальных предметов на иностранном языке, что, несомненно, способствует как качественному усвоению таких предметов, так и формированию умения осуществлять свою профессиональную деятельность на иностранном языке.

В 2006 г. группой преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета было создано и опубликовано учебное пособие «Английский язык для физиологов. Физиология клетки»⁷. В настоящее время данное пособие применяется в процессе преподавания английского языка на биолого-почвенном и медицинском факультетах СПбГУ.

Одной из важных форм учебного контроля является проверка языковых знаний и речевых навыков студентов с помощью тестирования, что, несомненно, учитывается в указанном пособии: итоговый контроль осуществляется с помощью проверочного теста, который включает в себя ряд заданий.

Тестовые задания закрытого типа выявляют следующие навыки:

— способность репродуктивного распознавания лексических и терминологических средств, необходимых для построения высказываний (правильный ответ выделяется в тексте жирным шрифтом):

Neurons communicate with other cells by the _____ of chemical neurotransmitters.

A release

B reuptake

C regeneration

⁶ См., напр.: Английский язык: Учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов / Марковина И. Ю., Максимова З. К., Вайнштейн М. Б.; под ред. И. Ю. Марковиной. М., 2005; Chabner D.-E. The Language of Medicine. Fifth Edition By W. B. Saunders Company. Philadelphia, 1996.

⁷ Марков А. Г., Дайсон П., Мясников А. А. Английский язык для физиологов: физиология клетки: Пособие по английскому языку для студентов 2-го курса биолого-почвенного и медицинского факультетов / Под ред. проф. В. И. Шадрина. СПб., 2006.

Transmitters are stored in synaptic vesicles and released on nerve stimulation by the process of _____

- A activation
- B exocytosis**
- C depolarization;

— способность репродуктивного распознавания грамматических средств, необходимых для построения высказываний:

After an axon potential is generated, it _____ along the axon toward the axon terminal.

- A will propagate
- B is propagated
- C propagates**

Nongated ion channels are distributed _____ the neuronal membrane.

- A in
- B at
- C throughout;**

— способность репродуктивного образования составных терминов из составляющих их терминологических элементов:

A	B
1 glial	A cleft
2 trigger	B cells
3 axon	c zone
4 synaptic	d terminal

Ответы: 1 — b; 2 — c; 3 — d; 4 — a.

Тестовые задания открытого типа во многом выявляют реальную степень свободы владения языком уже не на репродуктивном, а на продуктивном уровне и объективно определяют творческую способность к порождению собственных высказываний по теме специальности. Это задания на обратный перевод предложений без помощи словаря, например:

1. Ионы могут перемещаться сквозь мембрану нервной клетки с помощью трех типов ионных каналов: каналов утечки, лигандуправляемых и потенциалуправляемых. (Ions can flow across the nerve cell membrane through three types of ion channels: non-gated (leakage), ligand-gated and voltage-gated.)

2. Окончание аксона или его терминаль содержит везикулы, заполненные молекулами медиатора. (The end of an axon, the axon terminal, contains small vesicles packed with neurotransmitter molecules.)

В ходе занятий основным языком среды общения является английский, однако при некоторых объяснениях, при семантизации слов и терминов, при проверке понимания, при уточнении смысла высказываний речевых образцов, наконец, при выполнении заданий на перевод используется родной язык студентов и преподавателя — русский.

Главной задачей курса является выработка умений говорить по-английски на темы, связанные с физиологией клетки, затрачивая на это как можно меньше усилий, связанных с преодолением так называемого языкового барьера, т. е. трудностей в говорении и понимании при общении. Результаты проверочного теста помогают как преподавателю, так и самим студентам оценить свою работу по итогам пройденного учебного курса.

Если выполнение заданий закрытого типа в общем не вызывает у всех студентов среднего (Intermediate) уровня особых затруднений, то задания открытого типа успешно и, главное, охотно, выполняют студенты, имеющие высокую положительную мотивацию учения, которые прежде всего сами заинтересованы в реальной, а не в формальной оценке своих знаний и навыков. Студенты с низкой мотивацией учения, заинтересованные лишь в сдаче зачета, частью которого является данный тест, стремятся получить ответы к открытым тестовым заданиям путем тривиального поиска аналогичных фраз в текстах пособия. Вполне вероятно, что и в дальнейшей деятельности они могут руководствоваться основным принципом утилитарно-прагматической практики: иметь все и сейчас любыми путями.

Таким образом, проверочный тест является не только формой проверки контроля знаний и навыков, но и средством проверки отношения студентов к учению.

5.3. ТЕСТЫ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОГРАММАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Во многих высших учебных заведениях английский язык выступает в качестве основного иностранного языка. В последние годы деловой английский язык приобретает все большую популярность и изучается практически во всех как языковых, так и неязыковых вузах. Целью курса делового английского языка является формирование не только речевых навыков и умений, но и деловых качеств, а также специальных умений официального общения, ведения переговоров с помощью различных языковых средств. Таким образом, программа делового английского языка должна быть ориентирована на навыки и умения, которыми учащимся необходимо овладеть за период обучения, а также на формирование профессиональной, коммуникативной и языковой компетенции.

Предварительным этапом написания учебной программы является анализ специфических языковых потребностей учащихся, т. е. определение мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности учащихся и которые могут повлиять как положительно, так и отрицательно на процесс обучения (см. рис. 4). Анализ производится с целью определения исходного уровня владения языком, выявления тематики и объема языкового материала, которым владеют учащиеся, а также с целью изучения конкретных сложившихся условий обучения, а именно: время, место, интенсивность курса и определения конечного результата, к которому стремятся обучаемые. Анализ необходимо проводить на основе информации, полученной от самих студентов, преподавателей профилирующих дисциплин, а в некоторых случаях — от будущего работодателя. Существует целый ряд субъективных и объективных источников, с помощью которых осуществляется сбор информации. Полученные данные влияют на выбор метода, приемов и средств обучения, на отбор языкового материала и используются при разработке программ для определенного типа учебного заведения.

Как зарубежные, так и в отечественные методисты выделяют целый ряд различных подходов к разработке программы. В связи с

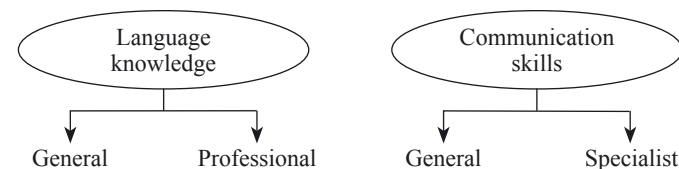


Рис. 4. Анализ потребностей учащихся

этим используемые термины применяются как для обозначения подходов к разработке программы, так и для определения их типов. Тип учебной программы определяется прежде всего результатами анализа специфических потребностей обучаемых, целями и задачами обучения, языковым материалом, а также методами обучения, которые будут использоваться. Таким образом, выделяются три основных подхода к разработке учебной программы:

- 1) содержательный подход к обучению;
- 2) подход, ориентированный на процесс обучения;
- 3) подход, ориентированный на развитие языковых навыков и умений.

Необходимо отметить, что наличие различных подходов и типов программ не означает, что тот или иной тип должен быть строго обязательным. Различные типы программ не исключают, а дополняют друг друга. На практике любая действующая программа представляет собой комбинацию двух или нескольких типов программ.

Концепция преподавания иностранных языков в Государственном университете — Высшая школа экономики (ГУ–ВШЭ) и в его филиалах, в частности в Петербургском филиале, базируется на признании того, что владение иностранными языками является необходимым и обязательным компонентом профессиональной подготовки, а в дальнейшем и успешной деятельности современного специалиста любого профиля. Таким образом, иностранный язык носит профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер. В ГУ–ВШЭ английский язык признан основным иностранным языком и изучается в течение двух лет (450 аудиторных часов, что составляет 6–8 часов в неделю). В конце курса студенты сдают итоговый государственный экзамен, по результатам которого сдавшим экзамен на «отлично» и «хорошо» предоставляется возможность изучать французский язык на бюджетной основе.

Целью курса является развитие у студентов лингвистической и коммуникативной компетенции, необходимой для интеграции в систему мировой и национальных культур; развитие умений, навыков и способностей гибко и эффективно пользоваться английским языком в целях понимания и передачи информации, пользоваться различными формами и способами речевой деятельности, в том числе письменными, устными, экстралингвистическими, необходимыми для реализации профессиональных задач. Общими для всех студентов являются следующие аспекты изучения иностранного языка:

- формирование умений и навыков во всех видах речевой деятельности — в чтении, говорении, письме, восприятии и понимании устной речи;
- овладение основными грамматическими структурами и функциями языка;
- приобретение учебных умений и навыков поиска необходимой информации, работы с профессиональной зарубежной научной литературой и прессой, подготовки выступлений и презентаций, написания докладов, статей, аннотаций и рефератов.

В соответствии с уровнем исходной подготовки студентов кафедры иностранных языков предлагает программы, позволяющие студентам наиболее эффективно использовать учебные часы для достижения высокого уровня владения английским языком. Также этому способствует предварительное тестирование, по результатам которого происходит деление студентов на три потока в зависимости от уровня владения языком. Программы включают в себя:

- общий курс (General English), который предполагает дальнейшую систематизацию и обобщение умений и навыков по английскому языку, полученных в школе, их дальнейшее развитие и совершенствование;
- язык делового общения (Business English), который предполагает получение определенных знаний, навыков и умений по английскому языку, позволяющих вести деловую переписку и документацию, телефонные переговоры и другие виды деятельности;
- курс профессионального английского языка (English for Specific Purposes), который является языком выбранной студентом специальности и его будущей профессии. Данный курс предполагает работу с материалами, связанными с их специализацией и сферой профессиональной коммуникации.

Одной из центральных проблем в методике преподавания иностранных языков в целом и делового английского в частности является проблема определения и оценки качества обучения, степени сформированности коммуникативной компетенции, уровня владения различными видами речевой деятельности. В последнее время в отечественной методике обучения предпринимаются попытки осмыслить проблемы контроля на современном этапе, разработать его средства, среди которых центральное место занимает тест. С момента возникновения тесты всегда находились в центре внимания психолого-педагогической общественности и имеют как сторонников, так и противников. Среди наук педагогического цикла несколько в лучшем положении оказалась методика обучения иностранному языку, где сложились давние традиции использования тестов.

Термин тест как в российской, так и в зарубежной методике употребляется для обозначения любого контролирующего задания, как синоним понятий «контрольная работа», «опрос», «экзамен». Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что тест всегда предполагает измерение. Тесты можно подразделить на два вида: субъективные и объективные. В субъективном тесте правильность ответа основывается на оценочном суждении проверяющего, в то время как под объективным тестом понимается подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший опробование и позволяющий выявить у тестируемого степень языковой и речевой компетенции, а также оценить ее по заранее установленным критериям⁸.

Для составления тестов необходимо иметь основу в виде конкретной учебной программы; последняя же требует определения базового, минимально достаточного уровня обученности. Ориентируясь на цели и задачи, определенные стандартом, предстоит решить и ряд проблем, связанных с осуществлением контроля. Это прежде всего выделение объектов контроля и выбор наиболее надежных и эффективных форм его реализации.

В настоящее время экзамены по английскому языку, несмотря на то что официально они именуется «государственными», являются, по сути, внутривузовским мероприятием, поскольку их содержание, администрирование и оценка определяются вузами. Контрольно-оценочная деятельность при проведении экзаменов, к которой при-

⁸ См.: Jordan R. R. English for Academic Purposes. Cambridge, 1997. P. 85.

выкли российские преподаватели, основана главным образом на общем впечатлении от ответа студента. В силу этого разные преподаватели оценивают различные аспекты ответов по-разному. Часто личное отношение к экзаменуемому среди прочих внешних обстоятельств влияет на решение экзаменатора.

Многие учебно-методические комплексы по английскому языку, издаваемые за рубежом, а с недавнего времени и в России, снабжены тестами, которые используются в качестве приема для совершенствования учебного процесса и мотивации обучаемых. Как правило, эти тесты нацелены на выявление того, в какой степени учащиеся овладели тем или иным языковым материалом, и проводятся в конце каждого раздела. Преподаватель вправе вносить в них коррективы по своему усмотрению или заменять их собственными. Такие тесты реализуют промежуточный контроль. Необходимо иметь и так называемые итоговые (проводимые в конце учебного года, курса) тесты, которые могли бы выступать как средство оценивания достижений в овладении иностранным языком.

В качестве инструмента проверки навыков делового английского языка в высших учебных заведениях могут быть использованы кембриджские экзамены по деловому английскому языку (BEC — Business English Certificates). Эти экзамены признаны международными и являются частью системы Кембриджских экзаменов по английскому языку как иностранному. В 2006 г. более 60 тыс. человек сдавали экзамены более чем в 50 странах мира. Кембриджские экзамены по деловому английскому языку предоставляют квалификацию людям, использующим английский язык в сфере международного бизнеса. Все сертификаты Кембриджского университета бессрочны и не требуют пересдачи.

Экзамены по деловому английскому языку тестируют практические навыки владения языком в реальных рабочих ситуациях. Существуют три уровня данного экзамена:

- BEC Preliminary, который является экзаменом начального/начального среднего уровня (elementary/pre-intermediate) уровня для кандидатов, работающих или планирующих карьеру в сфере международного бизнеса;
- BEC Vantage, экзамен для кандидатов, владеющих английским языком на среднем (intermediate/upper-intermediate) уровне;
- BEC Higher, предназначен для кандидатов, с продвинутым (advanced) уровнем английского языка. Так же как экзамены BEC Preliminary, BEC Vantage, данный экзамен направлен на

людей, использующих или собирающихся использовать деловой английский язык в работе.

Весь текстовый материал, лексика и ситуативные задания, предлагаемые в устной части экзамена, напрямую связаны с деловым миром и бизнесом. Данный экзамен тестирует все четыре вида речевой деятельности, а именно: чтение, письмо, аудирование и говорение.

Чтение/письмо. В данной части следует выполнить различные типы заданий к предлагаемым текстам. Все задания в части чтения представляют собой задания закрытого типа, т. е. имеют один правильный ответ, в то время как в части письма необходимо выполнить 1–3 письменных заданий, которые являются заданиями открытого типа, но при этом направлены на достижение определенной цели (результата), хотя способы достижения могут быть разнообразными. Выявляется способность кандидатов понимать суть, основные моменты, подробности, структуру текста, конкретную информацию и общий смысл печатных текстов.

Аудирование. Кандидаты прослушивают аудиозапись и выполняют задания на основе услышанной информации. Это может быть заполнение форм, составление сообщений, ответы на вопросы о прослушанных диалогах, интервью, презентациях. Все задания являются заданиями закрытого типа.

Говорение. Диалог с экзаменатором на тему работы, профессиональных интересов. Обмен информацией с другим кандидатом. Обсуждение вопросов связанных с бизнесом.

В каждом из предложенных трех уровней экзамена кандидат может набрать 120 баллов после взвешивания. Каждый отдельный вид речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение) составляет 25% от общего количества баллов. Выставление общей отметки производится после проверки и оценки всех четырех видов работы исходя из общего количества набранных баллов. Кандидаты, успешно сдавшие экзамен, получают сертификат, в котором указывается отметка и дается отчет о достигнутых результатах в каждом из четырех видов речевой деятельности.

Необходимо отметить, что помимо экзаменов BEC центр языкового тестирования Кембриджского университета предлагает и другой экзамен — BULATS (The Business Language Testing Service), который был разработан специально для оценивания уровня владения иностранными языками в различных организациях. Этот экзамен позво-

ляет проводить быстрое и надежное тестирование имеющих или потенциальных сотрудников, которым английский язык нужен в повседневной работе. При этом данный экзамен может проводиться в следующих четырех форматах:

- компьютерный тест (The Computer Test) — тестирование языковых навыков в аудировании и чтении;
- стандартный тест (The Standard Test) — бумажная версия компьютерного теста;
- тест на говорение (The Speaking Test) — проводится устно и оценивает коммуникативные навыки испытуемого;
- тест на письмо (The Writing Test) — подробное оценивание письменных коммуникативных навыков испытуемого.

Тестирование в любом из четырех форматов может проводиться независимо, а также может быть использована любая комбинация, что позволяет приспособлять экзамен BULATS к нуждам той или иной организации. В рамках данного экзамена тестируются языковые навыки в таких областях повседневной работы организации, как менеджмент и маркетинг, работа с клиентами, планирование, отчеты, общение по телефону, деловая переписка, презентации и др.

В Государственном университете — Высшая школа экономики за основу письменной части государственного экзамена в качестве эксперимента был взят Кембриджский экзамен по деловому английскому языку среднего уровня сложности, т. е. BEC Vantage, в части говорения были внесены некоторые изменения. Это связано с необходимостью оценки специальных умений учиться (Study Skills), которые необходимы для дальнейшего обучения той или иной специальности в рамках высшей школы (English for Academic Purposes). Устная часть включала в себя следующие дополнительные виды экзаменационных испытаний:

1. Работа с англоязычным текстом по специальности, предполагающая чтение, перевод, реферирование текста и ответы на вопросы.
2. Доклад на одну из шестнадцати заранее подготовленных тем по дисциплине деловой английский язык.

Эти дополнения были обусловлены необходимостью проверить у студентов навыки перевода, а также уровень владения языком специальности.

С письменной частью экзамена, как и с устной, справились все студенты: 70% получили оценки «хорошо» и «отлично», 30% получили оценку «удовлетворительно». Во время экзамена студенты продемонстрировали в целом хорошие навыки письма и аудирования, некоторые задания в части чтения вызвали затруднения, такие как тест множественного выбора в части употребления деловой лексики, задания на исправление ошибок, а также упражнения на соотнесение единиц языка (словосочетаний, предложений, абзацев). Такой вид тестирования, как показала практика, отвечает требованиям, предъявляемым к контролю в обучении иностранному языку, а именно:

- соответствие условиям обучения;
- соответствие современным лингводидактическим принципам;
- целенаправленность;
- систематичность;
- соответствие определенным качественным характеристикам (объективность, репрезентативность, адекватность, надежность, простота выявления и оценки результатов).

Не менее важно и понимание студентами уровня самого экзамена и его дальнейшего практического приложения: студент, сдав экзамен в рамках вуза и получив положительную оценку, может сдать этот экзамен и получить Кембриджский сертификат, который признается большинством как российских, так и зарубежных работодателей. Таким образом, данный вид итогового контроля может выполнять помимо собственно контролирующей, оценочной, обобщающей функций стимулирующие и мотивирующие функции.

Для выполнения поставленных целей и задач, а также успешной сдачи экзамена программа дисциплины «Английский язык» для студентов факультета экономики и управления была пересмотрена полностью. При разработке новой программы по деловому английскому языку использовались содержательный и ориентированный как на процесс обучения, так и на конечный продукт подходы (в случае ГУ-ВШЭ это государственный экзамен). Это связано прежде всего с тем, что основной организационный принцип — темы, а развитие и овладение языковыми навыками и умениями в деловой сфере являются необходимыми как для успешной сдачи итогового экзамена, так и для дальнейшей профессиональной деятельности.

5.4. НОВЫЙ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ — ТЕСТ CAMBRIDGE INTERNATIONAL CERTIFICATE IN FINANCE ENGLISH

Тест **The International Certificate in Finance English** (ICFE), уровень сложности которого соответствует уровням B2 (Пороговый продвинутый уровень) и C1 (Уровень профессионального владения), согласно шкале CEF, принадлежит к группе тестов по использованию английского языка для специальных целей. Он был разработан Ассоциацией европейских организаций по проведению языковых экзаменов ALTE (The Association of Language Testers in Europe) в 2006 г. совместно с Международной профессиональной ассоциацией сертифицированных присяжных бухгалтеров ACCA (the Association of Chartered Certified Accountants). Первое тестирование было осуществлено в мае 2007 г.

Целью создания **The Cambridge ICFE**, по словам его разработчиков, послужило следующее:

- дать возможность оценить способность кандидатов пользоваться английским языком в сфере международной финансово-кредитной деятельности и бухгалтерского учета;
- дать возможность кандидатам продемонстрировать своим работодателям их умение общаться на английском языке с клиентами и коллегами по вопросам финансов и бухгалтерского учета;
- дать возможность кандидатам продемонстрировать (подтвердить) учебным заведениям их способность слушать курс финансов и бухгалтерского учета, где значительную долю занимают лекции на английском языке;
- оказать позитивное и благотворное воздействие на содержание и механизм обучения на курсах для финансистов и бухгалтеров;
- разработать такой экзамен, формат которого был бы одинаков для всех кандидатов и соответствовал международным стандартам;
- создать возможность сравнивать результаты тестирования кандидатов с другими квалификациями в рамках «Общевропей-

ских компетенций владения языками: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment — CEFR), принятых Советом Европы в 2001 г. для всех европейских языков.

Формат экзамена **The Cambridge ICFE** схож с форматом других экзаменов the Cambridge ESOL (English for speakers of other languages) и состоит из четырех разделов (papers):

- чтение (the Test of Reading);
- письмо (the Test of Writing);
- аудирование (the Test of Listening);
- разговорные навыки (the Test of Speaking).

Каждый раздел теста базируется на реальных текстах, задачах и темах, схожих с теми, с которыми финансисты и бухгалтеры могут встретиться в их каждодневной работе. Образцы (материалы) тестов были опробованы на кандидатах из 20 разных стран и взяты за основу для выработки окончательных вариантов.

Общая продолжительность теста составляет примерно 3,5 часа. Экзамен **The Cambridge ICFE** проводится дважды в год (в определенные дни мая и ноября) в официальных экзаменационных центрах и в строгом соответствии с правилами ESOL.

Разделы теста оценивают как пассивные навыки использования языка, т. е. способность кандидатов понимать разговорный и письменный английский язык в контексте реальных ситуаций, с которыми приходится сталкиваться в повседневной практике финансистам и бухгалтерам, так и активные — письменной речи и устного общения.

Чтение (Reading). Этот раздел состоит из 6 частей: 3 из которых тестируют чтение, а 3 — использование английского языка (English in Use). Здесь используются печатные тексты из журналов, книг и статей, относящихся к сфере финансов и бухгалтерского учета. Количество вопросов, на которые кандидат должен ответить в разделе «Чтение», составляет 45. Продолжительность тестирования — 1 ч 15 мин.

Письмо (Writing). В этом разделе от кандидатов требуется выполнить два задания: первое — написать письмо объемом в пределах 120–180 слов в ответ на полученное письмо. Второе задание — написать отчет или предложение объемом 200–250 слов для клиента или

другого отдела компании, в которой он/она работает. Первое задание оценивается в размере 40% общей оценки этого раздела, второе — в размер 60%. Письменный раздел теста длится 1 ч 15 мин.

Аудирование (Listening). Раздел аудирования состоит из четырех частей и продолжается приблизительно 40 мин. Каждая часть аудирования предлагается к прослушиванию два раза. В этом разделе 30 вопросов, имеющих одинаковый вес в общей оценке по одному баллу.

Первая часть включает в себя три коротких отрывка (отрывки из программы новостей, презентации и т. п.), вопрос по каждому отрывку и выбор правильного ответа из двух вариантов.

Во второй части для прослушивания предлагается только одна запись. Это может быть либо интервью, либо дискуссия между двумя или более собеседниками по какому-либо конкретному аспекту их работы в сфере финансов или бухгалтерского учета. Ответы к вопросам предполагают выбор из пяти предложенных вариантов.

Третья часть (**заполнение пробелов — Gap filling**) состоит из аудиозаписи выступления с презентацией какой-нибудь компании. Девять вопросов к этой части предлагаются в виде пробелов в кратких заметках по прослушиваемой записи. Заполнение пробелов и является ответом на вопросы задания третьей части. Пропущенные фразы должны состоять не более чем из трех слов.

В четвертой части для аудирования предлагается пять коротких отрывков из монологов пяти разных человек, которые рассказывают о какой-либо стороне своей работы или учебы в области финансов или бухгалтерского учета. К этой части предлагаются два задания, которые сфокусированы на одном из аспектов того, о чем говорит выступающий, например о проблеме, с которой сталкивается говорящий на работе, или как он решает эту проблему. Кандидат должен подобрать предложение или короткую фразу из вариантов ответа для каждого выступавшего и по каждому заданию.

Разговорные навыки (Speaking). Этот раздел состоит из четырех частей и проводится в форме беседы, в которой участвуют два кандидата и два экзаменатора.

Первая часть — это ознакомительное общение (интервью), во время которого тестируется способность кандидатов отвечать на вопросы и расширять ответы.

Вторая часть тестирует способность каждого из кандидатов говорить в течение одной минуты, не прерываясь, по теме, относящейся к сфере финансов.

В третьей части предлагается задание для выполнения совместно двумя участниками.

Четвертая часть тестирует способность кандидатов участвовать в дискуссии по теме, заданной в третьей части.

Разговорный раздел теста длится приблизительно 16 мин.

Примерный перечень тем, охватываемых тестом **The Cambridge ICFE**, включает широкую тематику организации и функционирования финансовой системы, в том числе:

- финансовая отчетность;
- страхование;
- финансовый менеджмент;
- этика и корпоративная культура;
- программные продукты для бухгалтерского учета;
- слияния и поглощения;
- банковская система;
- налогообложение;
- бюджетирование;
- бухгалтерский учет и аудит.

Все разделы экзамена **The Cambridge ICFE** являются равноценными и сбалансированными. Каждый раздел оценивается в 50 баллов, т. е. за все разделы кандидат максимально может получить 200 баллов.

Каждый раздел экзамена оценивается самостоятельно. При этом количество фактически набранных баллов и максимально возможное оцениваются в процентах. Поскольку общий результат экзамена складывается как среднее из суммирования результатов по разделам, то неудачную сдачу одного из разделов кандидат может компенсировать отличной сдачей другого раздела экзамена.

Существуют три оценки результатов сдачи **The Cambridge ICFE**, означающие, что экзамен сдан (Pass): «Уровень C1 с отличием (C1 Pass with Merit)», «Уровень C1 (C1 Pass)» и «Уровень B2 (B2 Pass)». А также две оценки, указывающие на то, что количество набранных баллов не достаточно для проходного уровня (Narrow Fail) и экзамен не сдан (Fail). Точный процент набранных баллов, достаточных для сдачи экзамена, может меняться в зависимости от уровня сложности конкретных разделов в каждой экзаменационной сессии. Однако в среднем такие колебания являются очень незначительными.

По результатам первого тестирования в мае 2007 — начале 2008 г. были представлены отчеты (examination report), в которых представлена оценка сдачи кандидатами экзамена как в целом, так и по отдельным разделам, а также даны рекомендации для подготовки кандидатов. Подведение итогов сдачи экзаменов/результатов экзаменов и их интерпретация (grading) были проведены в июне 2007 г., через четыре недели после проведения первого экзамена.

Общий средний процент набранных баллов, достаточный для проходного уровня на экзамене в мае 2007 г., составил 88,41%. Из общего количества кандидатов 15,94% получили оценку «Уровень C1 с отличием (C1 Pass with Merit)», 24,64 — оценку «Уровень C1 (C1 Pass)» и 46,38% — «Уровень B2 (B2 Pass)». Соответственно 13,04% кандидатов экзамен не сдали.

По словам разработчиков теста, его целевой аудиторией являются специалисты в области финансового менеджмента и финансово-кредитной деятельности.

Что касается России, то успешная сдача теста **The Cambridge ICFE** позволит студентам наряду с получением диплома по основной специальности:

- 1) успешно пройти обучение на факультетах, где ряд курсов читается на английском языке (например, на факультете менеджмента СПбГУ);
- 2) найти работу в представительстве иностранного банка в России или в одной из аудиторских компаний, входящих в «большую четверку»;
- 3) устроиться на работу в бухгалтерию или финансовую службу иностранной компании, большинство которых проводят тесты по знанию иностранного языка в сфере профессиональной деятельности;
- 4) поступить на курсы ACCA (the Association of Chartered Certified Accountants), предполагающие обучение на английском языке. Успешное окончание этих курсов автоматически означает продвижение по служебной лестнице в любой из международных компаний;
- 5) приступить к поискам работы в области финансов за рубежом;
- 6) общаться и вести переговоры в экономической области с коллегами из других стран на английском языке как языке-посреднике.

6. КОНТРОЛЬ И ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Новые задачи в области обучения, которые предстоит решать преподавателям в связи с модернизацией образования и учителям иностранного языка в частности, повлекли за собой острую необходимость в улучшении качества преподавания иностранных языков. Совершенно очевидно, что этот процесс оказывает существенное влияние на повышение квалификации преподавателей, систему их специальной подготовки и переподготовки, направленную на овладение новыми методическими знаниями и современными технологиями обучения.

В ходе решения этих задач все более значимыми стали проблемы контроля в подготовке учителя иностранного языка, оценки качества его педагогической деятельности и профессиональной компетентности в целом, поскольку это напрямую связано с аттестацией учителя, присвоением ему той или иной категории. К сожалению, приходится констатировать, что за последние годы, в период острой нехватки педагогических кадров по иностранному языку, в условиях, когда выпускники педагогических вузов не шли работать в школу, проблемам контроля уровня методической подготовки учителя иностранного языка уделялось недостаточно внимания.

Процедура аттестации, в свою очередь, привела к необходимости определить квалификационные уровни профессиональной компетентности преподавателя, которые можно было бы использовать в практике аттестации и соотнести их с присваиваемой категорией, а также к необходимости решать более конкретные вопросы, связанные с разработкой критериев и параметров оценки профессионально-

педагогической компетентности учителя. Эти вопросы являются актуальными и для подготовки преподавателей вузов. Однако, поскольку профессиональная компетентность преподавателей оценивается по иным критериям, связанным с научной работой и получением ученой степени и звания, то излагаемый материал в большей мере относится к учителям школ.

Перечисленные проблемы все чаще заставляют исследователей обратить внимание на стандартизацию процесса контроля уровня сформированности профессиональной компетентности учителя, т. е. на определение его целей, выявление объектов контроля, на разработку его видов и форм, а также контролирующих заданий, в том числе тестовых, единых для всех испытуемых. Таким образом, контроль может осуществляться как в традиционной, так и в тестовой форме, и в этом случае речь может идти о *тестировании*.

Известно, что контроль самым тесным образом связан с обучением, зависит от него и влияет на него. Поэтому цели контроля и тестирования определяются в соответствии с целями обучения, их объектами являются те навыки и умения, которые формируются в процессе обучения, а используемые приемы, в том числе тестовые, должны быть знакомы испытуемым из процесса обучения. В связи с этим *целью контроля* и тестирования учителей должно быть выявление уровня сформированности профессиональной компетентности учителя.

Поскольку профессиональная компетентность преподавателя является широким понятием, включающим творческий компонент, которое трудно поддается контролю и тем более тестированию, необходимо выделить его компоненты. Применительно к преподаванию иностранного языка речь идет об оптимизации процесса формирования и совершенствования основных составляющих профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка, к которым относят следующие:

- коммуникативная компетентность учителя или владение иностранным языком на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка;
- психолого-педагогическая компетентность, в состав которой включается *методическая компетентность*.

Названные компоненты, входящие в содержание подготовки высококвалифицированного учителя иностранного языка, отражены в

профессиограмме учителя иностранного языка и представлены в виде следующих требований:

- требования к специальной (языковой) подготовке учителя иностранного языка, которые предполагают «формирование коммуникативной компетенции в двух иностранных языках: по основному языку — на коммуникативном уровне, близком к уровню филологически образованного носителя изучаемого языка, и профессиональном уровне, который может обеспечить проведение учебно-воспитательного процесса на коммуникативно-речевой основе; по второму языку — на уровне коммуникативно и профессионально достаточном для обучения данному языку в школе»¹;
- требования к психолого-педагогической и методической подготовке преподавателя иностранного языка отражают методическую компетенцию преподавателя иностранного языка, т. е. владение умениями обучать иностранному языку, формируемыми на базе общепедагогических и психологических знаний².

Таким образом, контролю подлежат либо все компоненты профессиональной компетентности учителя иностранного языка, что целесообразно делать на материале одного теста, либо отдельные ее составляющие. На практике же существуют экзамены и тесты, направленные на контроль уровня сформированности коммуникативной компетенции, различные способы проверки владения психологическими или педагогическими знаниями (см. 1.1.6, 7.2.1). Имеются экзамены и тесты, целью которых является проверка или определение уровня сформированности методической компетенции учителя иностранного языка.

Методическая компетенция — это система сформированных теоретических *знаний* в области методики преподавания иностранных языков, методических *навыков*, которые в соответствии с теорией С. Ф. Шатилова³ являются автоматизированными компонентами комплексных методических *умений*, обеспечивающих осуществление

¹Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / Сост. проф. С. Ф. Шатилов, и. о. проф. К. И. Саломатов, доц. Е. С. Рабунский: ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985. С. 19.

²Там же.

³Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.

основных педагогических функций преподавателя: конструктивно-планирующей, организаторской и контролирующей. В соответствии с этим **объектами контроля** методической компетенции должны выступать методические знания, навыки или умения.

Методические знания необходимо разделить на общие методические и собственно методические. Общие методические знания имеют общепредметный, или базисный, характер, отражают знание таких базисных для методики наук, как педагогика, психология, психолингвистика, лингвистика. В качестве примеров можно привести следующие знания: знание отличий рецептивных видов речевой деятельности от продуктивных, способов и приемов мотивации, психологических особенностей детей различного возраста, знание частей речи и членов предложения, особенностей письменной и устной речи и пр.

Специальные, или собственно методические, знания характеризуют правила построения методических действий по обучению языку, всем видам речевой деятельности и аспектам языка. Примерами таких знаний являются: знание модели обучения монологической или диалогической речи «снизу вверх» или «сверху вниз», схемы построения действий учителя при обучении рецептивным видам речевой деятельности, знание этапов формирования навыков, различных типов и видов коммуникативных и подготовительных упражнений, способов и приемов контроля и др.

Роль методических знаний зачастую отрицается преподавателями-практиками в пользу «опыта работы». Однако, к сожалению, не всегда этот опыт оказывается положительным, владение же теоретическими методическими знаниями позволяет оптимизировать процесс подготовки и переподготовки преподавателя, сделать его более эффективным.

Методические навыки — это компоненты методических умений, обеспечивающие владение конкретными обучающими приемами на уровне автоматизма. Методические навыки — это обучающие действия, реализующие общие и специальные методические знания в процессе обучения тому или иному виду речевой деятельности или аспекту языка.

На практике это означает, что учитель должен достаточно автоматизированно осуществлять операции по планированию последовательности таких обучающих действий, как введение и активизация лексики, тренировка грамматического явления, обучение диалогической

речи на основе диалога-образца или обучение чтению текста с общим охватом содержания и т. д. на конкретном языковом материале.

Методические умения учителя иностранного языка определяются как «умения педагогически (с позиций реализации основных функций деятельности учителя) и психологически (с позиций психологии общения и теории речевой деятельности) правильно организовывать обучающую деятельность»⁴. Указанные умения означают «сознательное владение методами и приемами решения методических задач с опорой на знания и навыки в изменяющихся условиях школьной действительности»⁵ и представляют собой «синтез теоретических знаний и практических действий, выполняемых с опорой на эти знания»⁶.

Методическое умение — это сложное, комплексное умение, включающее в себя частные умения и автоматизированные действия (навыки), выполняемые в соответствии со структурой и функциями педагогической деятельности. Методическое умение интегрирует в себе блоки умений, отражающие трехчастную структуру педагогической деятельности и реализующие эту деятельность, которая состоит из планирующего, организаторского и контролирующего этапов, обеспечивающих оптимальное обучение различным видам речевой деятельности на иностранном языке. В отличие от навыков методические умения предполагают творческое комбинирование обучающих приемов в рамках одного или серии уроков, выбор эффективных для данной аудитории организационных форм работы, приемов и форм контроля и т. д.

Методические умения тесно связаны с коммуникативными умениями и не могут быть сформированы, если последние не получили

⁴ Карпов А. С. К вопросу о профессионально-значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению // Иностран. яз. в школе. 1983. № 6. С. 55.

⁵ Саломатов К. И. Принципы выделения и классификации методических умений в учебной работе учителя иностранного языка // Профессионально-направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985. С. 19.

⁶ Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. Профессиограмма учителей иностранного языка как основа методической подготовки студентов // Повышение качества теоретической методической подготовки студентов — будущих учителей иностранного языка: Метод. Рекомендации / Липец. гос. пед. ин-т, Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М., 1985. С. 6.

достаточного развития. Методические умения практически никогда не выступают «в чистом виде», они, как правило, могут быть реализованы на конкретном языковом материале, в конкретном виде речевой деятельности, т. е. зависят от уровня коммуникативной компетенции.

В связи с этим оценивать методическую компетенцию необходимо по уровню сформированности конкретных методических знаний, навыков и умений, которые соотносятся как общее и частное. Уровень сформированности методических знаний и навыков, в свою очередь, будет показателем владения методическими умениями и общего уровня развития методической компетенции.

Контроль уровня сформированности выделенных методических знаний, навыков и умений осуществляется в различной форме. В методике известны такие **формы контроля**, как беседа, обзор литературы, реферирование какого-либо источника, обсуждение, дискуссия, проведение открытого урока и др. Одной из наиболее известных форм контроля остается экзамен. В отечественной системе образования знание теории методики проверяется на зачетах и экзаменах, которые принято осуществлять в устной форме, что не всегда способствует объективности контроля. Кроме того, такая форма проведения экзамена создает трудности в определении уровня владения методическими знаниями, так как задания не всегда однотипны и могут отличаться по трудности. В связи с этим полученные данные очень трудно поддаются обработке.

В зарубежной методике предлагается целый ряд различных экзаменов, которые проводятся в тестовой форме, определяют и проверяют уровень методической подготовки учителя. Некоторые из них фактически являются заключительным этапом обучения, представляют собой итоговый контроль и сдаются только после того, как пройден специальный курс методики. Речь идет о квалификационных экзаменах CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) и DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults) (см. 7.2.1).

Допуск к этим экзаменам могут получить лишь кандидаты, успешно окончившие специальный курс обучения, который предполагает посещение занятий и постоянный текущий контроль. Курс должен также включать педагогическую практику под руководством преподавателя-методиста, написание курсовой работы, оформление портфолио. Требования к кандидатам, которые предполагают сдавать

экзамен DELTA, еще более высокие. Для него также необходим курс обучения, но принимаются на него только те, кто уже имеет сертификат CELTA. Кроме того, на курс DELTA могут быть зачислены только практикующие учителя. Фактически этот экзамен является экзаменом после курса повышения квалификации.

Экзамен по методике преподавания английского языка ТКТ (Teaching Knowledge Test⁷), разработанный Экзаменационным синдикатом Кембриджского университета, представляет собой тест, целью которого является определение уровня сформированности методических знаний и навыков преподавателя английского языка. Все перечисленные выше требования не являются для него обязательными. Он не предполагает проверку уровня коммуникативной компетенции, т. е. владения английским языком. Экзамен проводится в разных странах мира в сроки, установленные Кембриджским синдикатом. Сдавать его могут все желающие, как учителя на любом этапе их педагогической деятельности, так и студенты, занимающиеся методикой преподавания английского как иностранного.

Названный экзамен может быть интересен и для преподавателей вузов, которые обучают студентов на практических занятиях по языку. Подготовка к тесту может осуществляться кандидатами самостоятельно, подготовительный курс не является обязательным требованием для сдачи экзамена.

Экзамен построен в форме стандартизованного теста, который проводится в письменной форме и позволяет с помощью независимых экспертов объективно оценить достижения учителя, выявить проблемные области и имеющиеся недостатки в его подготовке. Процедура тестирования, выполнение заданий в условиях строго регламентированного временного режима погружают учителя в обстановку, в которой оказываются учащиеся при сдаче письменной части ЕГЭ, и позволяют на себе испытать психологические трудности, связанные со сдачей экзаменов в подобном режиме; поэтому он также способствует лучшему осознанию необходимости специальной подготовки учащихся к формату ЕГЭ. Положительным является также и то, что экзамен проводится в письменной форме и не требует значительных усилий для его организации.

Экзамен состоит из трех независимых модулей, учитель может по желанию выбрать любой из модулей и сдавать части экзамена в лю-

⁷Teaching Knowledge Test. Handbook. Cambridge, 2005.

бой последовательности — один из трех, два или все три модуля одновременно. При условии успешной сдачи кандидат получает сертификат за каждый модуль экзамена. Время, отводимое на выполнение заданий каждого модуля, составляет 1 час 20 минут, в течение которого кандидаты должны выполнить предложенные задания и дать ответы на 80 вопросов. Кандидаты заполняют специальную карту с ответами, где отмечаются правильные ответы. Максимальное количество баллов, которое можно набрать по каждому модулю, составляет 80. Кандидаты получают результаты экзамена примерно через две недели после того, как материалы пришли в Кембридж.

Все три модуля построены на тестовых заданиях (множественный выбор, соотнесение, заполнение пропусков, удаление лишнего и др.) и направлены на проверку методических знаний в области планирования, организации и контроля учебного процесса, а также специальных знаний и навыков, связанных с осуществлением процесса обучения. Тест не содержит заданий на проверку уровня сформированности умений в говорении, аудировании и письменной речи, в нем нет заданий, предполагающих чтение объемных текстов.

В качестве источников при разработке экзаменационных материалов используются разнообразные учебные пособия по методике преподавания английского языка, учебно-методические комплекты и пособия по обучению английскому языку, словари, справочники различных издательств и др. Программа подготовки экзаменационных материалов включает этап апробации разработанных заданий во всем мире с использованием так называемого предварительного тестирования (pre-testing), когда все желающие могут принять участие в тесте и получить результаты после того, как работы проверены в Кембридже. Наличие такого этапа в разработке материалов позволяет проверить правильность их составления, апробировать инструкции, исключить задания, которые являются слишком трудными, легкими или недоступными для отдельных категорий кандидатов.

Оценивание уровня владения методическими знаниями производится путем подсчета количества правильных ответов и выведения общего количества баллов. В соответствии с этим выделены четыре уровня владения методическими знаниями (bands): низкий, удовлетворительный, средний и высокий. Низкий уровень (band 1) свидетельствует об ограниченных знаниях по методике, удовлетворительный уровень (band 2) означает, что у кандидата сформированы базовые, но системные знания, средний уровень (band 3) пред-

полагает достаточно глубокие знания по предмету, а самый высокий, четвертый уровень (band 4) владения методическими знаниями свидетельствует о высокой степени сформированности методической компетенции. Как правило, для получения сертификата третьего уровня необходимо набрать около 45–50 правильных ответов из 80.

Экзамен предполагает владение коммуникативным подходом к обучению, методической терминологией на английском языке, знание основных положений, лежащих в основе различных подходов и методов обучения, однако задания построены таким образом, что предпочтение учителя в пользу того или иного метода или подхода не влияет на оценку. Каждый из модулей отражает конкретную методическую тему или раздел курса методики.

Модуль первый (Language and background to language learning and teaching) проверяет знание основных направлений и базисных категорий методики преподавания иностранных языков. Он состоит из трех частей, каждая из которых направлена на контроль конкретных знаний. Первая часть проверяет знание терминологии и понятийного аппарата, который позволяет правильно описывать фонетические, грамматические и лексические особенности английского языка, такие как названия частей речи и грамматических форм и явлений, способы словообразования, символы, использующиеся в транскрипции, и др. Проверяются такие лингвистические знания, как синонимия, антонимия, различные лексико-грамматические способы выражения той или иной коммуникативной интенции, а также знание терминов и понятий, описывающих рецептивные и экспрессивные виды речевой деятельности и умений, отражающих специфику того или иного вида речевой деятельности. Например, чтение с общим пониманием и просмотровое чтение, письменная и устная речь, особенности различных жанров письменной речи и др.

Вторая часть посвящается проблемам, связанным со спецификой изучения языка разными категориями учащихся. Здесь тестируется знание таких понятий, как мотивация и ее влияние на изучение языка, отличие процессов овладения и изучения, роль ошибок в изучении иностранного языка, категории ошибок и способы их исправления в конкретных языковых явлениях и видах речевой деятельности. Большое внимание уделяется проверке знаний таких методических категорий, как учебные стили и учебные стратегии, индивидуальные языковые потребности учащихся и др.

Третья часть первого модуля тестирует уровень владения методическими понятиями, связанными с преподаванием иностранного языка, с обучающей деятельностью учителя. Предполагается, что педагогическая деятельность невозможна без знания основных обучающих приемов, используемых для введения и активизации нового языкового материала, а также различных способов развития умений в том или ином виде речевой деятельности. Кандидаты должны понимать суть и знать особенности основных приемов и способов тестирования, типов тестов и их цели и задачи. Для успешной сдачи экзамена важно также знать специфику и характерные черты известных в истории методики подходов и методов обучения, уметь отличить грамматико-переводной метод от коммуникативного и других методов.

Модуль второй (Lesson planning and use of resources for language teaching) состоит из двух частей. Первая часть тестирует знания кандидатов по проблемам, связанным с планированием обучающей деятельности преподавателя. Предлагаемые задания направлены на определение целей и задач урока и его этапов, которые зависят от различных факторов, контроль знаний о путях и способах планирования урока, последовательности действий учителя в процессе обучения экспрессивным и рецептивным видам речевой деятельности, распределения времени на уроке, а также выявление предполагаемых трудностей усвоения материала. Уделяется внимание проверке того, как преподаватель планирует фрагмент урока или его этапы и их логическую последовательность, осуществляет контроль и использует адекватные приемы контроля.

Вторая часть направлена на проверку знаний, связанных с использованием разнообразных средств обучения. Подлежат проверке знания о правильности отбора материала в соответствии с конкретными целями урока, о способах адаптации и подготовки учебных материалов, использовании наглядности и других дополнительных средств обучения и их обучающего потенциала.

Модуль третий (Managing the teaching and learning process) посвящен вопросам организации учебного процесса в классе и тоже состоит из двух частей. Первая часть направлена на проверку знаний специфики речи учителя на уроке иностранного языка, ее роли и функций, которые она выполняет в той или иной ситуации и в конкретный момент обучения, и как зависит от цели этапа урока и всего урока. Проверяется также знание различных способов адаптации

речи учителя в зависимости от аудитории и целей обучения. Кандидатам может быть предложено выявить и проанализировать ошибки учащихся и определить причины их появления, а также способы их предотвращения.

Вторая часть тестирует знание основных функций учителя на уроке (планирующая, диагностирующая, организаторская, контролирующая и др.), способов взаимодействия учителя и учащихся на уроке, форм организации учебного процесса, парной и групповой работы, управления учебным процессом за счет эффективного использования обучающих приемов, организационных форм и учебного пространства в целом. Проверяется знание эффективных и адекватных виду речевой деятельности и возрасту учащихся способов и приемов контроля устных и письменных высказываний учащихся и организации обратной связи в процессе проведения урока.

Описанная экзаменационная схема позволяет систематизировать процедуру оценки профессионального уровня учителей английского языка, проводить ее объективно с помощью независимой комиссии, с использованием теоретически обоснованных, надежных и экспериментально проверенных материалов. Стандартизированные контролируемые задания имеют значительный обучающий потенциал и позволяют эффективно организовать и объективно проверить владение специальными методическими знаниями.

Совершенно очевидно, что процесс подготовки преподавателя иностранного языка в нашей стране, повышение квалификации преподавателей, их специальная методическая подготовка и переподготовка потребуют решения вопросов, связанных с введением эффективной стандартизированной независимой и объективной процедуры контроля и оценки качества их обучающей деятельности, что будет способствовать повышению уровня преподавания иностранных языков.

7. СИСТЕМЫ, ТЕХНОЛОГИИ И ФОРМАТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РАЗЛИЧНЫМ ЯЗЫКАМ

7.1. ТЕСТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

7.1.1. Тестирование как инструмент совершенствования методики преподавания иностранных языков

Тесты, предъявляемые в системе тестирования ТРКИ, относятся к коммуникативным, т. е. тестовый контроль позволяет произвести замер реальных коммуникативно-речевых умений кандидата, на основании результатов тестирования можно сделать вывод об успешности его коммуникативно-речевой деятельности. Процесс тестирования зачастую занимает ведущую роль в известной методической триаде: учебные материалы — учебный процесс — контроль, так как результаты тестирования не только являются показателем качества учебного процесса, но и дают основания для внесения коррективов в учебный процесс, создания учебников и учебных материалов нового поколения.

Последние десятилетия в методике преподавания РКИ ведущую роль играет коммуникативно-деятельностный подход. Условно можно выделить три этапа его развития. Становление первого этапа относится к 1960–1970 гг., когда основной целью обучения стала овладение иностранным языком как средством общения, а критерием успешности коммуникативно-речевого акта стала считаться успешность взаимодействия, уровень решения коммуникативной задачи. Второй этап развития этого подхода связан с выходом ряда учебников во второй половине 1980-х гг. (в частности, учебного пособия О. П. Рас-

судовой «Ступени»¹, созданного в сотрудничестве с американскими коллегами), методической основой которых стала ориентация на формирование прежде всего коммуникативно-речевых умений при реализации интенций. Однако, несмотря на достаточно заметное продвижение методик в сторону все большего учета принципа коммуникативности, повсеместное увлечение формированием именно интенциональной части компетенции повлекло за собой некоторое ослабление методического внимания к содержательной части коммуникативно-речевой компетенции. Стали быстрее и прочнее формироваться навыки общения в стандартных коммуникативно-речевых ситуациях, но гораздо меньше стали успехи в формировании умений вести монолог, вступать в письменную коммуникацию, участвовать в общении, требующем достаточно высокого уровня сформированности социокультурной и социолингвистической компетенции. Это вызвало необходимость более глубокого и всестороннего осмысления принципов коммуникативно-деятельностного подхода при обучении. В настоящее время мы переживаем третий этап развития этого подхода — привлечение результатов исследований когнитивной лингвистики и психологии. Формируется синтез языкового, лингвокультурного и коммуникативно-речевого подходов. Результаты исследований, например, показывают, что коммуникативный сбой может быть вызван столкновением лингвокультурных баз участников коммуникации.

В Центре тестирования СПбГУ находится большая база данных результатов тестирования, которая дает возможность тщательного и всестороннего изучения причин и характера допущенных ошибок. Исследования показали, что кроме традиционных ошибок, связанных с уровневым восприятием языка, ошибок морфологических, синтаксических, фактических можно выделить ряд ошибок, лежащих за пределами традиционных отношений. К таким ошибкам можно отнести ошибки, связанные с аксиологическими (оценочными) параметрами коммуникативно-речевой компетенции. Причина таких ошибок — наличие у тестируемых другой системы отношений, иной лингвокогнитивной базы, иного социокультурного опыта, что, естественно, ведет к непредсказуемым интерпретациям и, вполне возможно, к коммуникативно-речевому сбою.

Приведем примеры таких ошибок, которые свидетельствуют о недостаточной сформированности:

¹ Рассудова О. П. Ступени. М., 1987.

1. Дискурсивной компетенции: тестируемый должен адекватно реагировать на реплику-стимул, быстро и развернуто формулировать свою точку зрения.

Тест: ТРКИ III (интервью) Тема: Проблемы жизни в больших и малых городах.

Реплика-стимул (высказывание своей точки зрения):

— Вы знаете/ может быть не так уж и плохо/ чтобы у ребенка были вот такие культурные шоки// Может быть это даже важно для формирования личности//

Реплика-реакция (опровержение/признание обоснованности точки зрения собеседника):

Что она/ раньше привыкла//

2. Социокультурной (предметной) компетенции: знание предмета разговора, знание обычаев/ритуалов, принятых в русской культурной среде:

Тест: ТРКИ II (письмо/заявление) — обоснование причины:

Прошу предоставить мне отпуска, потому что умер мой дедушка. *Я его очень любил. Он просил перед смертью приехать на его похороны.* Надеюсь на положительный ответ.

Дорогой начальник отделения милиции, здравствуйте.

3. Социолингвистической компетенции: действие адекватно своей социальной роли в данной ситуации:

Тест: ТРКИ II (диалог-расспрос).

Тактика — самореклама при обсуждении вакансии:

Да/ я бы хотела вам сообщить/ что я очень интересована// Я проходила туристический институт в Швейцарии/ И у меня только редкий опыт в туристической области// Э-э/ я говорю на восьми языках//

Выстраивая коммуникативно-деятельностную модель обучения, необходим более серьезный взгляд на то, что представляет коммуникативно-речевая деятельность. Представляется актуальным создание учебника на базе существующего описания модели речевой деятель-

ности в единстве с языковыми/речевыми средствами, репрезентирующими модели коммуникативно-речевого поведения.

Тестовые наблюдения показали, что для того, чтобы успешно пройти тестирование, результаты которого отражают реальный уровень коммуникативной компетенции, необходимо, чтобы все составляющие коммуникативной компетенции были сформированы (не только лингвистическая, но и дискурсивная, социокультурная, социолингвистическая).

В сложных коммуникативно-речевых актах языковая личность не ограничивается стандартными клише, лишенными прагматического/ аксиологического компонента.

Для успешной коммуникативно-речевой деятельности необходимо формирование всех составляющих языковой личности (по Ю. Караулову²): семантического, когнитивного, мотивационного компонентов.

Необходимо наличие языкового сознания/когнитивной базы, которые соотносятся со стереотипной когнитивной базой носителя русского языка.

Просто поверхностное обучение, граничащее с элементарным натаскиванием, формированием одномерных узконаправленных речевых навыков (при всей важности обучения им), не ведет к формированию подлинной коммуникативно-речевой компетенции. Необходимо более сложное понимание коммуникативного метода обучения, формирование языковой личности со всеми ее слоями, формирование коммуникативной компетенции, включая все ее составляющие (лингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социолингвистическую).

7.2. ТЕСТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

7.2.1. Общий обзор англоязычного тестирования

Тестирование в области английского языка получило наиболее бурное развитие ввиду широкого использования английского языка как средства международного общения и как языка-посредника

² Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

(«lingua franca») во многих странах с многонациональным и/или многоязыковым составом населения. Монополия в производстве английских языковых тестов принадлежит учреждениям двух ведущих англоязычных стран — Великобритании и США. В Великобритании число тестирующих центров достаточно велико. Это и Кембриджский экзаменационный синдикат (Cambridge TESOL), и Ассоциация признанных английских школ, и Лингвистический институт, и Лондонский университет, а также Питмановский институт, Лондонская торговая палата, Оксфордский университет и некоторые другие.

В Великобритании, Австралии и некоторых других англоязычных странах нет единого официально признанного экзамена по английскому языку для иностранцев. В этих странах учреждаются специальные экзаменационные комиссии (boards), которые разрабатывают экзамены и проводят их у себя и за рубежом. Эти комиссии создаются при университетах или лингвистических институтах; ни одна из этих комиссий не является государственной и самой главной из всех. Более того, Оксфордская или Кембриджская комиссии связаны с одноименными университетами не слишком тесно: это независимые как от государства, так и от самих университетов организации.

Безусловным лидером среди перечисленных членов ассоциации тестирования является Экзаменационный синдикат Кембриджского университета (UCLES — University of Cambridge Local Examination Syndicate), который в настоящее время переименован в Cambridge ESOL. Это самая старая независимая экзаменационная служба: первый экзамен проводился в 1913 г. Синдикат имеет тенденцию поглощать в себя другие тестовые службы в Великобритании, что и произошло, например, с Оксфордским комитетом. Синдикат проводит различные экзамены для студентов разного возраста и разных профессиональных категорий: бизнесменов, учителей и др.

Кембриджские экзамены пользуются большой популярностью во всем мире. На сегодняшний день, например, экзамен FCE (First Certificate in English) сдают около 250 тыс. человек в год. Это можно объяснить тем, что многие университеты Англии, Канады, Австралии, Франции в качестве основного требования к иностранным абитуриентам предъявляют успешную сдачу именно Кембриджских экзаменов. Даже некоторые вузы США признают наряду с TOEFL результаты IELTS (International English Language Testing System). Кроме

того, аттестаты Cambridge ESOL признаются многими крупными европейскими компаниями.

Основные Кембриджские экзамены охватывают пять уровней: от начального (Key English Test — KET) до высокого продвинутого (Certificate of Proficiency in English — CPE). Экзамены трех самых высоких уровней (CPE, CAE и First Certificate in English — FCE) необходимы для продолжения учебы за рубежом и признаются большинством университетов Европы.

Наибольшей известностью в нашей стране пользуются следующие британские тесты:

KET (Key English Test) — соответствует начальному уровню владения английским языком и Waystage Level по шкале ALTE.

PET (Preliminary English Test) — соответствует подготовительному уровню владения английским языком, Threshold Level по шкале ALTE³.

FCE самый популярный экзамен, который сдает наибольшее число экзаменуемых в центрах тестирования. Среднего уровня (Independent User), на который он рассчитан, в принципе может достичь любой желающий, потративший необходимое для этого время на подготовку и обучение.

CAE (Certificate in Advanced English), позволяющий определить уровень владения английским языком у испытуемых на продвинутом уровне.

CPE (Certificate of Proficiency in English) — тест на общее владение английским языком самого высокого уровня (по шкале Совета Европы — Mastery Level). Уровень языковой компетенции сдавших этот тест соответствует требованиям, предъявляемым к поступающим в большинство университетов Великобритании и других англоговорящих стран. Отражает навыки, близкие к билингвальным.

FCE, CAE и CPE построены по одной и той же схеме и состоят из пяти частей (субтестов): субтест на проверку навыка чтения (Reading), субтест на проверку письменной речи (Writing), субтест на проверку лексики и грамматики (English in Use), субтест на проверку восприятия речи на слух (Listening) и субтест на проверку навыка говорения (Speaking). Экзамены различаются лишь по сложности заданий и

³ См. публикации ALTE по шкале: *Ek J. Van, Trim J. L.* Threshold Level. Cambridge, 1990; Waystage. Cambridge, 1990; Vantage Level Strasbourg, Council of Europe. Cambridge, 2000.

продолжительности. Абсолютным лидером среди британских экзаменов по числу кандидатов остается FCE.

YLE (Cambridge Young Learners English Test) — тесты на общее владение языком для детей, разработанные в 1996 г. Проводятся на трех уровнях: Starters, Movers и Flyers, последний из которых соответствует по содержанию тестируемых навыков экзамену KET.

Отдельно стоят тесты по использованию английского языка в специальных целях (ESP).

BEC (Business English Certificate) — тест по деловому английскому языку, администрируемый на трех уровнях (BEC I, BEC II, BEC III).

ILEC (International Legal English) — это экзамен по английскому языку для юристов, введенный в России лишь в 2006 г. и пока что мало известный публике. Он требует помимо очень глубоких знаний по юриспруденции и высокого (B2 – C1) уровня владения английским языком. Инициирован Кембриджским синдикатом совместно с Ассоциацией переводчиков-юристов TransLegal.

ICFE (The International Certificate in Finance English) — тест для пользователей английским языком в сфере международной финансово-кредитной деятельности и бухгалтерского учета, разработанный Ассоциацией ALTE совместно с Международной профессиональной ассоциацией сертифицированных присяжных бухгалтеров ACCA (the Association of Chartered Certified Accountants) в 2006 г. Первое тестирование было осуществлено в мае 2007 г.

С каждым годом растет интерес к экзамену **IELTS (International English Language Testing System)**. Он относится к сфере употребления английского языка в академических целях. Особенно хорошо он известен в Европе и Латинской Америке, Австралии, Новой Зеландии. Его, как и TOEFL, нельзя «провалить» — сколько-нибудь баллов по этому экзамену набирает каждый кандидат. IELTS администрируется Британским Советом и австралийской образовательной организацией IDP Educational Australia. Тест был разработан в двух вариантах. Все желающие поступить в университет сдают академический модуль (Academic Module), а для школьников, эмигрантов и других категорий разработан общий модуль (General Training Module).

У этого теста есть два преимущества перед основными кембриджскими экзаменами: он длится всего три часа и все процедуры — от регистрации до получения результата — занимают один месяц.

Среди профессиональных тестов для учителей в течение ряда лет Cambridge TESOL предлагал **CEELT (Certificate of English for English Language Teachers)** — тест, который определял уровень подготовки преподавателей английского языка. В настоящее время не проводится, так как преподавательские квалификации **CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults)**, **DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults)** и **COTE (Certificate for Overseas Teachers of English)** присваиваются только по окончании соответствующих курсов профессиональной подготовки.

В настоящее время эти экзамены не имеют хождения в России, им на смену пришел пилотируемый в 2007 г. экзамен **Teacher Knowledge Test (TKT)**. По сравнению с предыдущими тестами на методологическую компетенцию этот тест понижает планку владения собственно английским языком (его уровень приблизительно соответствует PET), но при этом значительно расширяется охват вопросов теории и методики обучения. Тест состоит из трех модулей, которые можно сдавать по отдельности: 1) Language and background to language learning and teaching; 2) Lesson planning and use of resources for language teaching; 3) Managing the teaching and learning process.

Кроме Кембриджских экзаменов международно признанными являются и экзамены других тестирующих организаций.

Один из них — **Trinity College Exam** — подразделяется на 12 уровней. Первые три соответствуют начальному уровню (Beginners), 4-й и 5-й — Lower intermediate, с 6-го по 9-й — Intermediate, 10-й — Lower Proficiency, 11-й — Proficiency, 12-й — Higher Proficiency. Чем выше уровень, тем больше различных заданий выполняют испытуемые. Восприятие на слух и говорение проверяется на всех уровнях, чтение — с 4-го уровня, а письмо добавляется на 11 и 12 уровнях.

Еще один экзамен — **English for Speakers of Other Languages (ESOL)** разработан Институтом Питмана, который входит в структуру экзаменационной комиссии City & Guilds и признается университетами и колледжами Великобритании, в том числе такими известными, как Бирмингемский и Лондонский университеты, Университет Уэльса. Признан он и некоторыми зарубежными вузами, где преподавание ведется на английском языке, — Американским Высшим колледжем в Греции, некоторыми вузами в Австралии, колледжем в Макао.

Экзамен принимается на пяти уровнях: Basic, Elementary, Intermediate, Advanced.

Широкой популярностью в нашей стране пользуется **OPT (Oxford Placement Test)**, тест Дейва Аллена, который является мягким вступительным тестом с непрерывной шкалой, позволяющим распределить студентов в однородные по уровню знаний и умений группы при наборе. Однако этот тест не признается как вступительный в университеты и не является сертифицирующим. Кроме того, наши исследования показали, что в российской аудитории некоторые вопросы этого теста нуждаются в замене ввиду неадекватности по культурологическому фактору⁴.

В США методические материалы для проверки знаний, умений и навыков по английскому языку выпускаются организацией «Служба педагогического тестирования» («Educational Testing Service» — ETS) в городах Принстон, штат Нью-Джерси; Беркли, штат Калифорния; Иванстон, штат Иллинойс.

Служба тестирования представляет собой некоммерческую организацию, которая была основана в 1947 г. совместно с Американским советом по образованию (American Council on Education), Фондом Карнеги для содействия прогрессу в области преподавания (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) и Управлением по проведению вступительных экзаменов в высшие учебные заведения (College Entrance Examination Board). При создании этой службы перед ней была поставлена задача — объединить, унифицировать и расширить деятельность трех основавших ее организаций в области педагогического тестирования и взять на себя руководящую роль в деле измерений, связанных с обучением в национальном масштабе. Деятельность этой организации охватывает все уровни образования, включая среднюю школу, вузы и аспирантуру. Материалы, выпускаемые этой организацией, используются различными учебными заведениями.

Американские университеты значительно различаются по своим академическим стандартам в практике присвоения научных степеней и других способах определения образовательного уровня. Однако существуют некоторые виды стандартных оценок. Для отбора студентов на конкурсной основе из большого числа претендентов, имеющих разные уровни подготовки, необходим стандарт, объективный

⁴ Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе: Экспериментальное исследование применения британских тестов в российском вузе // Материалы XXXII Междунар. филол. конференции СПбГУ. Вып. 28. Тестология. СПб., 2003. С. 5–13.

критерий для их сравнения. В системе высшего образования США эта роль отводится тестам. При поступлении в учебные заведения США прохождение стандартных тестов является необходимым условием. Обычно при поступлении в университет или аспирантуру требуется прохождение общеобразовательного теста, теста по специальности, иностранцы обязательно представляют результаты теста по английскому языку.

Описанные ниже американские тесты основаны на принципе выбора тестируемым одного правильного ответа из нескольких, предлагаемых в письменном виде, на каждый вопрос, т. е. на технологическом приеме множественного выбора (исключение составляют Test of Spoken English и Test of Written English). Наибольшей популярностью пользуются следующие тесты:

TOEFL (Test of English as a Foreign Language), GMAT (Graduate Management Admission Test), GRE (Graduate Record Examinations), сдача которых необходима при поступлении в американские университеты или на конкурсные американские программы (при этом два последних — не языковые тесты и сдаются как иностранцами, так и местными жителями).

GMAT (Graduate Management Admission Test) — тест, дающий возможность оценить уровень общего развития выпускников высших школ, подающих заявления в американскую аспирантуру по специальности бизнес. Этот тест не ставит целью выявить уровень специальных знаний в данной области. Состоит из семи разделов.

GRE (Graduate Record Examinations), (общеобразовательный тест) — экзамен для аспирантов всех специальностей, кроме медицины, бизнеса, права (для них разработаны специальные тесты). Результаты GRE требуются при поступлении в аспирантуру в большинстве университетов, особенно от желающих получить финансовую помощь университета. Этот тест составлен из семи 30-минутных разделов, дающих возможность оценить общий уровень тестируемого, проследить соответствие его вербальных, математических и аналитических способностей уровню требований, предъявляемых к аспирантам. В шестнадцати областях знаний разработан **GRE Subject Test** (предметный тест), призванный оценить уровень знаний тестируемого в конкретной области, в которой он собирается специализироваться в аспирантуре.

TOEFL (Test of English as a Foreign Language) — тест на определение уровня знания английского языка как иностранного. Резуль-

таты именно этого теста требуются в 100% случаев при поступлении в университеты США студентов или аспирантов. Он состоит из четырех разделов.

TWE (Test of Written English) — тест на письменный английский язык. Дает возможность тестируемым продемонстрировать способности в написании короткого эссе по-английски на заданную тему. Используется в дополнение к трем разделам TOEFL или самостоятельно.

TSE (Test of Spoken English) — тест на английский разговорный язык. Некоторые университеты требуют сдачи TSE в качестве дополнения к результатам TOEFL. Процедура сдачи экзамена такова: тестируемым в письменном и устном виде предлагаются вопросы на общие темы, а их устные ответы записываются на магнитофон для последующего их оценивания.

TOEIC (Test of English for International Communication) ориентирован на проверку знаний и умений по деловому английскому языку. Сертификат этого теста признается достаточным для бизнес-персонала, инженерных кадров, работников промышленных предприятий, торговли, обслуживающего персонала больниц, гостиниц, ресторанов, спортивных мероприятий и организаций, международных конференций при приеме на работу. Кроме того, этот тест квалифицирует медиков, имеющих иностранный диплом о высшем или среднем медицинском образовании, которые собираются учиться дальше или практиковать в США в области медицины.

В США большое число выпускников школ сдают тесты **SAT (Scholastic Aptitude Test)**. С 1994 г. различают **SAT I (Reasoning test)**, который включает вербальный и математический разделы (Verbal and Mathematical sections) и определяет общие вербальные и математические способности тестируемых, независимо от выбранной ими специальности и **SAT II (Subject Test)**, который определяет уровень знаний в той конкретной области, в которой тестируемый собирается специализироваться.

Foreign Language Prognosis Test, прогностический тест Симондса, который был специально разработан для исследования проблемы перевода.

MLAT (Modern Language Aptitude Test), прогностический тест Джона Кэррола, созданный в соавторстве со Стэнли Сэпоном с целью определения возможной степени успеха в освоении английского языка. В настоящее время MLAT является единственным широко используемым прогнозирующим тестом по иностранным языкам

в мировой методике обучения, не считая теста Пимслера «**Language Aptitude Battery**», который еще не нашел такого широкого признания и применения, как MLAT.

Большая работа по составлению и применению тестов ведется в Мичиганском университете, в Институте английского языка, где разрабатываются тесты типа Michigan Test of English Language Proficiency — теста, оценивающего знания, умения и навыки по английскому языку⁵ у испытуемых на продвинутом уровне. Этот тест имеет три варианта — А, В и С (Forms A, B, C), составленные идентично, равные по трудности, но различные по языковому наполнению.

Каждый вариант теста (А, В, С) состоит из следующих частей:

- письменное сочинение;
- проверка понимания речи на слух;
- проверка лексики и грамматики;
- проверка чтения.

Тест начинается с написания сочинения, для того чтобы дать возможность испытуемым собраться с мыслями, сосредоточиться на более привычном для них виде работы. Затем следуют остальные, перечисленные выше виды работы.

Самый распространенный из вышеперечисленных экзаменов — тест по английскому языку как иностранному, TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Сдают его студенты, для которых английский — не родной язык. Сертификат признается в 5 тыс. университетов и колледжей в более чем в 90 странах, в том числе в Японии, Франции, Швеции, Испании, Австралии, даже в Великобритании (где есть свои экзамены по английскому языку). Этот тест валиден, когда речь идет об учебе или стажировке на английском языке или когда знание английского языка необходимо для работы. Университеты из верхних строчек национальных рейтингов, лучшие западные бизнес-школы требуют от абитуриента не менее 600 баллов (при теоретически возможном максимуме 677), университеты «средней руки» — 500–550, остальные — от 450 баллов. По шкале баллов, введенной после 1998 г., максимально возможный балл — 300, требования университетов соответственно — 250, 173–217 и от 133 баллов. Однако в 2005 г. шкала вновь обновилась, и разброс баллов в ней 0–120.

⁵Michigan test of English language proficiency / Prepared by J. Upshur, L. Palmer, J. Harris, G. May. 1961; The University of Michigan Examination for the Certificate Proficiency in English. Official Past Papers. OUP, 1997.

До середины 1998 г. экзамен был «бумажным» (Paper-based TOEFL — **PBT**): испытуемый должен был выбрать верный ответ из четырех предложенных и отметить его на ответном листке. С июля 1998 г. TOEFL стал электронным (Computer-based TOEFL — **CBT**): его стали сдавать на компьютере. А это позволяет осуществлять индивидуальный подход к испытуемому. Раньше все получали одинаковый по сложности набор вопросов и многие «застревали» на трудных вопросах, теряя драгоценное время. Компьютерная версия экзамена адаптивна, т. е. вопросы повышаются или понижаются по сложности в зависимости от успешности ответов испытуемого. Однако в сентябре 2005 г. в США был введен новый формат теста TOEFL (**iBT** — Internet-based TOEFL). Этот экзамен принимается через Интернет три раза в месяц. В России новая версия была введена весной 2006 г. В Америке все три версии в настоящее время существуют. Для учебных заведений (организаций) существует и бумажная (старая) версия PBT (Institutional TOEFL), и CBT (Computer-based TOEFL).

Среди профессиональных тестов ETS предлагает серию **PRAXIS** для учителей-предметников по принципам обучения, коммуникативным навыкам на английском языке и специальным знаниям в области математики, химии, физики и других дисциплин.

Таким образом, системы тестирования английского языка представлены чрезвычайно широко, проверяют как общие, так и специальные навыки и конкурируют между собой на международном рынке образовательных услуг.

7.2.2. Идеология языкового тестирования и Test of English as a Foreign Language (TOEFL)

Не будет большим преувеличением сказать, что Test of English as a Foreign Language (TOEFL) является самым авторитетным языковым тестом. Этот тест, успешная сдача которого не только является обязательным условием обучения в высших учебных заведениях США, но нередко служит конкурентным преимуществом при устройстве на работу в международные компании, существует уже пятый десяток лет. За это время в структуре и самой идеологии TOEFL произошли серьезные изменения. Учитывая, что TOEFL часто используется как некий образец для составления тестов на владение другими язы-

ками, критический анализ его эволюции представляет определенный интерес для теории и практики тестологии.

TOEFL образца 1964 г. представлял собой классический пример отборочного теста, определяющего нижний порог для зачисления в ту или иную группу или на тот или иной курс⁶. Сам по себе балл, полученный при сдаче таких тестов, значения не имеет. Главное, чтобы он был хоть на одну единицу выше установленного минимума. Так, в TOEFL-1964 550 баллов соответствовало уровню студента, а 600 — аспиранта. Лица, получившие 551 балл и 599 баллов, все равно попадали в одну и ту же категорию.

Идеологически TOEFL образца 1964 г. представлял собой классический пример теста, ориентированного на проверку знания. Можно по-разному классифицировать учебные дисциплины, но с точки зрения тестирования их условно можно разделить на *предметы, ориентированные на знание фактов* (knowledge or fact-oriented disciplines), и *предметы, ориентированные на овладение навыками* (command or habit-oriented disciplines).

Примером дисциплин первого типа является история. Здесь, в учебной программе, а соответственно и при оценке результатов обучения, главенствует знание фактов (дат, имен, названий, количественных показателей и т. п.). Способность интерпретировать факты, давать собственный анализ причинно-следственных связей не оценивается. Отсюда вытекает и принцип построения тестов, ориентированных на знание: множественный выбор (multiple choice). Даже в тех случаях, когда сдающему предлагается ответить на вопросы к тексту, возможность его собственной трактовки описываемых событий жестко ограничена: правильным может быть только один ответ, а именно тот, который предписан составителями теста. Кроме того, дисциплины, ориентированные на знание, предполагают обязательное владение значительным количеством специальных терминов.

Обучение же иностранным языкам относится к иному роду учебных дисциплин. Безусловно, и здесь знание фактов (вокабуляра и грамматических структур) является обязательным условием успешности процесса обучения, но оно не может гарантировать правильного т. е. соответствующего системе данного языка использования

⁶ См.: Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе: экспериментальное исследование применения британских тестов в российском вузе // Материалы XXII Международной филологической конференции. СПб., 2003. С. 6.

языковых единиц при порождении речевых высказываний. Известно, что многие из тех, кто получал достаточно высокий балл, сдавая TOEFL образца 1964 г., испытывали существенные трудности при практическом общении на английском языке.

И совсем уж никакого значения не имеет здесь знание или незнание терминов, описывающих языковые факты, поскольку обучение иностранному языку и его изучение (языкознание) — вещи суть разные. Как убедительно показала дескриптивная лингвистика, научное описание какого-либо языка вообще не требует владения этим языком. С другой стороны, знание того, каким лингвистическим термином принято обозначать то или иное грамматическое явление, ничего не дает для реального использования языковых единиц.

TOEFL образца 1964 г. представлял собой классический пример *сегрегированного* теста, который тестировал языковые знания и языковые умения по отдельности. Тест состоял из четырех частей: проверка понимания на слух (Listening comprehension), проверка знания лексики (Vocabulary) и проверка знания морфологии и синтаксиса (Structure and Written Expressions), проверка понимания письменного текста (Reading Comprehension). Но реальное использование языковых единиц для порождения речевых высказываний, служащих средством решения задач жизнедеятельности, может осуществляться только благодаря тому, что языковые навыки существуют у «пользователя» в едином комплексе, интегрировано. Безусловно, иногда для практических целей вполне можно обойтись способностью понимать содержание письменного текста, не умея правильно произнести ни единого слова, составляющего данный текст. «Читаю со словарем» действительно можно считать видом владения языком, но владения особого рода.

Из ориентации на знание языка, а не на владение им, естественно, вытекало еще одно следствие. Язык, представленный в лексической, грамматической и текстовой частях TOEFL-1964, был языком письменной нормы, т. е. не тем языком, на котором люди говорят, а тем, на котором им предписывает говорить социум. Однако выдержать ориентацию на норму во всех частях TOEFL-1964 не удавалось. Нередко диалоги в Listening comprehension содержали такие формы и конструкции, которые трактовались как «неправильные» в грамматической части теста.

Осознание недостатков TOEFL заставило Службу образовательного тестирования (Education Testing Service) внести в тест некоторые

коррективы. В 1998 г. была введена новая редакция TOEFL. Несколько, хотя и незначительно, изменился формат Listening comprehension. Но главное заключалось в исключении лексической части как отдельного раздела и введении такого задания, как написание эссе. В целом изменения не носили принципиального характера: «балловая весомость» письменной части TOEFL образца 1998 г. была относительно невелика по сравнению с другими его разделами. Но сама по себе попытка подвергнуть тестированию порождающий аспект речевой деятельности означала определенный шаг вперед.

Эта редакция продержалась всего семь лет, и в 2005 г. произошла революция. TOEFL был не просто переработан. Он, по сути, превратился в совершенно новый тест. В значительной степени было покончено с ориентацией на проверку знания языка. Из теста был полностью исключен раздел, связанный с тестированием отвлеченного знания грамматических форм и конструкций. Другим революционным изменением, делающим TOEFL-2005 поистине уникальным, является тестирование речевых навыков сдающих, что стало возможным благодаря развитию информационных технологий. Исключительно важным является введение многофокусных заданий (integrated tasks), при выполнении которых тестируемый должен задействовать все или большинство из видов речевой деятельности. Например, сдающему предлагается текст по какой-то проблеме. Затем он прослушивает 5–6-минутное сообщение по той же теме, но излагающее иную точку зрения на вопрос. Задание: в письменной или устной форме дать краткое изложение прочитанной и прослушанной информации и сформулировать, чем отличаются представленные подходы к одной и той же проблеме. Это в чистом виде *многофокусное тестирование* всех речевых навыков, позволяющее преодолеть разрыв между реальной речевой деятельностью и параметрами оценки речевых навыков.

Отказ от ориентации на знание закономерно привел и к изменению языковой ориентации. Язык диалогов и лекций предельно приближен к реальной речи носителей языка со всем ее аграмматизмом, повторами, незаконченностью высказываний и т. п.

В тесте сохранились однофокусные задания (independent tasks), тестирующие языковые навыки по отдельности. Однако вызвано это не непосредственностью составителей теста, а внешними причинами⁷.

⁷Как объясняют сотрудники ETS, исключение independent tasks означало бы полную невозможность сдавать его людям с ограниченными возможностями.

Представляется, что из истории развития и совершенствования Test of English as a Foreign Language с очевидностью следует, что перспективными направлениями развития языкового тестирования являются:

1. Переориентация языковых тестов с тестирования знания языка на владение языком.
2. Введение субтестов на продуктивные виды речевой деятельности (как устной, так и письменной).
3. Замена однофокусных заданий на многофокусные.

7.2.3. Сравнительный анализ тестов TOEFL и IELTS и алгоритм подготовки к ним

В настоящее время большой популярностью в мире и в России пользуются сертифицирующие экзамены. Особую популярность они приобретают у студентов и аспирантов, которые планируют продолжить учебу в зарубежных высших учебных заведениях, а также у специалистов, которые хотят найти работу за рубежом. Все большее количество кандидатов пытаются сдать такие сертифицирующие экзамены, как IELTS (International English Language Testing System) и TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Формат этих экзаменов почти совпадает, единственное отличие заключается в том, что в IELTS нет раздела «Structure» (структура). Часто перед кандидатами встает вопрос о том, какой экзамен труднее, поэтому тема сравнения грамматических и лексических особенностей этих тестов не является только умозрительной.

Прежде чем перейти непосредственно к лексическим и грамматическим трудностям этих экзаменов, есть смысл более подробно рассмотреть форматы IELTS и нового TOEFL.

IELTS имеет два модуля: «Общий» (General) и «Академический» (Academic, т. е. рассчитанный на получение высшего образования). В обоих модулях «Чтение» (Reading) предлагается 3 текста общенаучного плана, которые экзаменуемые должны бегло просмотреть (skim) и ответить на 13–15 вопросов. Это задание часто требует умения «читать между строк».

Раздел «Письмо» в академическом и общем модулях состоит из двух заданий. Первое из двух в обоих модулях — написание эссе на заданную тему. Темы всех сертифицирующих экзаменов схожи и

покрывают различные области знания: от личного опыта до экономики, политики, социологии. Это задание проверяет знание грамматики, лексики, степень владения навыками риторики.

Второе задание в академическом модуле — описание графика, диаграммы, схемы, на что дается 20 минут, а требуемый объем — 150 слов. Выполнение этого задания требует умения анализировать, сравнивать, делать прогнозы и знания определенных клише, используемых в этом виде задания.

В Общем модуле помимо эссе пишут письмо, как правило, деловое, на которое также дается 20 минут и объем которого — 150 слов.

Раздел «Аудирование» проверяет умение понимать речь на слух. Каждый тест состоит из четырех частей нарастающей сложности, т. е. первые проще и короче, последние — длиннее и сложнее. В тест включены монологи, диалоги, лекции. После прослушивания текста требуется ответить на вопросы, которых обычно около 40. Иногда ответ на вопросы требует не просто переноса на бумагу услышанного, а умения делать выводы из намеков, недомолвок, пауз и т. д.

Раздел «Говорение», или интервью, проводится отдельно от остальных трех, в другой день и, как правило, первым. От экзаменуемых требуются хорошее знание грамматики, лексики, умение логически построить выступление, состоящее из трех частей. Первая из которых часто — несколько слов о себе, семье, учебе, работе и т. д. Вторая — беседа на тему Work and study, hobbies, leisure, food и т. д., и третья, более абстрактная, например «Как появление fast food изменило образ жизни людей». На подготовку ко второму и третьему пунктам даются 2–4 минуты.

Формат TOEFL в отличие от IELTS претерпел последние изменения в 2006 г. и стал называться New TOEFL (Новый TOEFL), или Internet Based Toefl (iBT). Эта попытка внести серьезные изменения в структуру и наполнение экзамена, по словам бывшего директора Американского центра в Санкт-Петербурге Т. Грэхэма, была продиктована желанием сместить акценты с проверки компетенции в более академической области, например со знания тонкостей грамматики английского языка на тестирование более практических умений, таких как понимание на слух разговорной речи со всеми ее особенностями, идиоматическими выражениями, сленгом и т. д.; поэтому новый TOEFL, который проводится on-line, вместо грамматической части («Structure» в предыдущем формате) имеет раздел «Говорение» как обязательный. Вторым существенным отличием является «уд-

воение» раздела «Письмо» и «утроение» раздела «Говорение», другими словами, в разделе «Письмо» помимо написания обычного независимого эссе на заданную тему на основании своих знаний и жизненного опыта, т. е. такого же, как и в предыдущем формате, требуется написать «резюме» на базе двух отрывков — одного прочитанного, другого прослушанного.

Раздел «Говорение» в новом формате TOEFL состоит из трех заданий:

1. Говорение на повседневные темы, которые, как правило, схожи с темами независимого эссе, например «Что важнее для достижения успеха: труд или удача?»
2. Обобщение и изложение своими словами информации из газетных статей, бюллетеней, бесед и лекций
3. Изложение своими словами сути короткой лекции.

В разделе «Чтение» изменения коснулись только вопросов к тексту, появились также такие задания как перифраз, нахождение подходящего места для предложения, и прочие, требующие умения анализировать и обобщить информацию. Аудирование же не претерпело никаких новых трудностей. В целом же изменение формата экзамена влечет за собой новые «вызовы» (трудности) и предполагает нахождение новых путей их преодоления. Упомянутые трудности можно разделить на объективные и субъективные. Иногда грань между ними провести очень сложно, например если студент испытывает трудности при написании эссе на тему «Должны ли присяжные (суд присяжных) иметь всю информацию об обвиняемом преступнике или только ту, что имеет отношение к данному делу?», то это — объективная трудность, потому что составители экзамена предложили такую сложную тему, или у студента низкая социокультурная компетенция?

К объективным относится трудность, вытекающая из самого формата экзамена, увеличения количества и изменения качества заданий в разделах «Письмо», «Говорение», а также «Чтение». Большое разнообразие заданий предполагает умение и способность переключаться с одного вида деятельности на другой и делать это достаточно быстро. Вторая трудность, которую также можно классифицировать как объективную, — это «time pressure», например в разделе «Интегрированное говорение» дается только 45 секунд на прочтение и понимание отрывка в 400–600 печатных знаков. За прочтением следует

прослушивание второго отрывка и затем 30 секунд на подготовку ответа и на записывание — 60 секунд.

К сожалению, только объективными трудностями дело в этом случае не ограничивается. Очень часто предлагаются отрывки, понимание которых затруднительно для студентов в силу отсутствия у последних социокультурной компетенции. Так, например, если они не знакомы с тем, как работает система медицинского страхования, с реалиями жизни в кампусе, системой оценок и зачетов на Западе, то часто понимание отрывка равно «0».

Для повышения социокультурной компетенции можно предложить целый ряд мер, среди которых — чтение англоязычной прессы, в том числе журнала «Economist», который публикует статьи по широкому кругу вопросов, прослушивание передач BBC и, конечно, общение с носителями языка, что широко практикуется на курсах иностранных языков филологического факультета СПбГУ. Кроме того, некоторые студенты говорят даже на своем родном языке со скоростью более низкой, чем требуется для экзамена. Исправление ситуации достигается многократным повторением одного и того же отрывка, записью и прослушиванием своей речи на магнитофоне.

Мы не будем здесь рассматривать трудности «Интегрированного письма», так как «Интегрированное письмо» — «близнец» «Интегрированного говорения» с той только разницей, что объем обоих отрывков — и для чтения, и для прослушивания — больше примерно в 3–4 раза.

Сложности, связанные со второй частью раздела — «Независимое эссе», — остались прежними, о них уже говорилось ранее, но имеет смысл напомнить о них еще раз. Большая часть студентов не умеет логично излагать мысли на заданную тему, часто их эссе бывают похожи на сюрреалистическую картину — отдельные элементы знакомы и понятны, но вместе не составляют единого целого, а в заключении появляются идеи и мысли, которых не было в основной части, что тоже противоречит логике. Вторая трудность этого раздела — темы, такие как: «Стоит ли запретить смертную казнь?» и «Совместимы ли прогресс (технологии) и традиции?». Российские студенты изначально находятся в очень невыгодной ситуации, так как по большей части ни в школе, ни в вузе таких эссе не писали, тогда как студенты на Западе имеют опыт их написания, если судить по экзамену SAT, то написание эссе на тему «Что движет людьми при достижении цели — получение морального

удовлетворения или материальной выгоды?» не представляет для них большой сложности.

Американским центром разработаны очень хорошие инструкции по написанию эссе. У нас также накоплен некоторый опыт в этой сфере и мы собираемся им поделиться.

Согласно Советскому энциклопедическому словарю (СЭС)⁸, основоположником эссе как жанра является Мишель Монтень. Эссе писали О. Уайльд, Ф. Достоевский, У. Эко, каждый номер “The New York Times” содержит несколько эссе на различные темы. В нашей стране эссе не столь популярно, как на Западе. Многие, даже достаточно образованные люди, имеют весьма смутное представление о том, что такое эссе, зачем оно нужно и как его писать. На первые два вопроса ответить несложно.

Согласно уже упомянутому СЭС, эссе (от фр. *essai* — набросок) — жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающей подчеркнuto индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь.

Намного короче определение, данное в «Курсе письменной английской речи» В. М. Салье, Э. И. Мячинской, Л. П. Цуриковой и др.⁹: «Эссе — набросок в прозе на любую тему», правда, далее авторы добавляют, что эссе предполагает индивидуальную интерпретацию фактов, говоря другими словами, автор эссе излагает свою точку зрения на явление или предмет.

Примем последнее из приведенных определений за рабочее как наиболее соответствующее требованиям к эссе в сертифицирующих экзаменах TOEFL и IELTS.

В уже упомянутом «Курсе письменной английской речи» рассматриваются четыре разновидности эссе: повествование, описание, размышление, дискуссия.

В разделе «Письмо» сертифицирующих экзаменов TOEFL и IELTS для написания предлагаются эссе только последних двух типов: размышление и дискуссия. Они требуют логичного изложения и умения аргументировать в пользу или против того или иного утверждения.

⁸ Советский энциклопедический словарь. М., 1990. С. 1580.

⁹ Салье В. М., Мячинская Э. И., Цурикова Л. П. и др. Курс письменной английской речи. 2-е изд. СПб., 2005. С. 134.

Прежде чем перейти непосредственно к рекомендациям, как писать эссе, следует еще раз подчеркнуть, что раздел «Письмо» труден для русских студентов как по форме, так и по содержанию. Этому есть причины. Написание эссе не практикуется (или почти не практикуется) в русской школе, вследствие чего у учащихся отсутствуют необходимая социокультурная компетенция, знания реалий жизни на Западе в том числе, а без этого знания невозможно написать эссе, скажем, на такую тему, как: «По британским и австралийским законам присяжные не имеют доступа к досье обвиняемого. Считаете ли вы, что это правильно, или присяжные должны иметь доступ к этой информации?»

Поэтому целесообразно ознакомить слушателей уровня *Intermediate* (тот контингент, с которым обычно проводятся занятия по подготовке к TOEFL и IELTS) с реалиями западного мира в рамках разговорного курса, предлагаемого параллельно с основным.

Написание собственно эссе, по рекомендациям и отечественных, и зарубежных авторов, следует начинать с так называемого *brain storming* («мозговой штурм»), т. е. предлагается записать на листе бумаги все, что приходит в голову по заданному вопросу, затем объединить схожие идеи в группы и расположить их в релевантном порядке.

Работу над эссе с группой уровня *Intermediate* целесообразно начать с темы, которая предполагает, так сказать, интригу, т. е. столкновение мнений; например: «Сейчас многие организации запрещают курение в офисах. Считаете ли вы, что это правильно, или это нарушает ваши права?» В первом предложении можно написать, почему эта тема актуальна — «курение очень вредно для здоровья и поэтому несовместимо со здоровым образом жизни, к которому склоняются все больше людей, и поэтому многие организации запрещают курение в офисе». Далее хорошо привести данные статистики о том, сколько курильщиков страдают от серьезных заболеваний внутренних органов. Цифра в таком эссе может быть приблизительной. Затем по сюжету следует «кульминация» — столкновение интересов: «Многие люди поддерживают меры по ограничению курения в офисах, так как хорошо известно, что пассивное курение не лучше активного, а их оппоненты считают, что эти меры нарушают/ограничивают их права». Разрешением этой коллизии может быть предложение создать специальные места для курения; последняя часть эссе — заключение, в котором вы присоединяетесь к этому предложению, аргументируя это тем, что, с одной стороны, создание специальных мест для куре-

ния защитит тех, кто не курит, а с другой — не будет нарушать права курильщиков.

К сожалению, не все темы так просты, как вышеуказанная. Уже упомянутая тема «По британским и австралийским законам присяжные не имеют доступа к досье обвиняемого. Считаете ли вы, что это правильно, или присяжные должны иметь доступ к этой информации?» является как раз тем случаем, который требует определенной социокультурной компетенции. Если не знать, что суд присяжных только решает, виновен подсудимый или нет, а не выносит приговор, то можно написать, что эти сведения могут привести к вынесению более сурового приговора присяжными, что неверно, так как срок определяется судьей.

Ставят обучаемых в тупик и некоторые темы эссе-размышлений. Нельзя согласиться с некоторыми авторами в том, что четкую грань между аргументативным эссе и эссе-размышлением провести трудно. Например, к какому типу эссе относится сочинение на тему «Если бы вы могли путешествовать во времени в прошлое, с кем бы вы хотели там встретиться и какой вопрос ему/ей задать?» Здесь обучаемым можно посоветовать вспомнить какое-нибудь историческое лицо, сыгравшее важную роль в истории страны, скажем Петра Великого или Бориса Годунова.

Кроме того, в некоторых наиболее затруднительных случаях можно попытаться «перевести» эссе из reflective в argumentative путем создания «искусственной интриги».

Для достижения положительных результатов только достаточно высокая социокультурная компетенция позволяет достичь хороших результатов в разделе «Письмо» экзаменов TOEFL и IELTS.

Необходимо отметить, что самая большая трудность при написании эссе — это «что» писать, так как информацию о том, «как» писать, можно найти в многочисленных как зарубежных, так и отечественных справочниках на эту тему.

Если темы и требования к эссе в обоих экзаменах схожи, то разделы «Чтение» и «Аудирование» имеют некоторые различия, о которых и пойдет речь далее. При этом мы считаем возможным в качестве предмета анализа использовать старый, бумажный вариант TOEFL (PBT), так как большинство студентов сдают его в качестве коллективного (Institutional) инструмента проверки своих языковых знаний в рамках программы вузов России.

Несколько забегаая вперед, хочется отметить, что тексты в IELTS как в академическом, так и общем (стажировочном) модуле сложнее

и объемнее, чем соответствующий раздел TOEFL, который, кстати, не имеет таких подразделов; и если можно сказать, что тексты в TOEFL как бы выхолощены с точки зрения грамматики, то в IELTS они, наоборот, содержат большое количество таких явлений, как независимый причастный оборот, эмфатическое “do”, модальные глаголы с перфектом. Не зная разницы между “few” и “a few”, а также между “didn’t need to” и “needn’t have +V3” невозможно правильно понять текст и ответить на поставленные вопросы. Кандидат должен понимать, что предложение “Tourists had few problems with accomodation” — бессмысленно.

Ничего подобного нельзя встретить в текстах TOEFL, основной трудностью в них является лексика, знание которой проверяется с помощью вопросов к текстам, например какое слово имеет значение, наиболее близкое к используемому в тексте. Выполнение этого задания затрудняется тем, что даже знакомые слова используются не в своем первом, хорошо известном значении. Так, например, слово “goal” используется в значении ‘задача’, что делает возможным его сочетание с глаголом “carry on”. Слово “implication” имеет значение не ‘намеки’, а ‘скрытые качества’. Подобным же образом “demonstration” совсем не сочетается со словом “film”, а используется как “proof”; а “marginal” — как ‘минимальный’.

Авторы учебников для подготовки к IELTS используют принципы повторяемости лексики, достаточно сложной для понимания, что позволяет говорить о возможности создания лексикона IELTS, так же как это было сделано для TOEFL.

Например, слово “anecdotal”, встречающееся у разных авторов, имеет значение не ‘анекдотичный’, как это указывается в двуязычных словарях, а ‘словесный’, имеющий место только на словах.

Глагол “to address”, который в последние годы, как пишет П. Палажченко, «вошел в моду и стал одним из самых гибких глаголов в английском языке» и «может переводиться самыми различными русскими словами <...>: обращать внимание на, решать вопрос, принимать меры, задумываться о, затрагивать вопрос о...» В двуязычных словарях этот глагол имеет вышеуказанные значения только в возвратной форме “to address oneself to”¹⁰.

¹⁰ Палажченко П. Все познается в сравнении, или Несистематический словарь трудностей, тонкостей и премудростей английского языка в сопоставлении с русским. М., 1999. С. 19–20.

Таковыми же «нехорошими» словами можно считать и “extrinsic” и “intrinsic”, для которых Русский Оксфордский словарь¹¹ предлагает перевод ‘посторонний, несвойственный’ и, соответственно, ‘присущий, соответственный’. В текстах IELTS их следует понимать как ‘денежный, материальный и эмоциональный’, ‘моральный’: “...as well as the intrinsic rewards gained from working with students and the sense that they are contributing to their overall growth and development, there should soon be extrinsic rewards in the form of job promotion”.

Как «академический» (учебный), так и общий модуль содержат достаточно сложные для понимания и редкие фразовые глаголы: “to go on” в значении “to obtain”, “to put across” — to make understood, “to put in” — “to work”, “to palm off” — “to force acceptance of” (‘всучить’).

Интересно отметить, что «принцип нарастания трудности» с фразовыми глаголами не работает, например, вышеупомянутые “go on” и “palm off” можно встретить в общем модуле.

Нарастание трудностей хорошо прослеживается в разделе слухового восприятия обоих тестов, но если эта часть IELTS может включать очень сложные грамматические обороты, то TOEFL, как и в разделе чтения, изобилует фразовыми глаголами.

Так, в книге Cambridge Practice Tests for IELTS (Vanessa Jakeman and Clare McDowell, Cambridge University Press) в академическом модуле предлагается для понимания на слух целая “цепь» герундиальных оборотов, усложненных еще и тем, что один из них образован с модальным “have to”: “...being away from home and having to look after yourselves, learning your way around the campus all contribute to making it quite hard sometimes to ensure that your diet is adequate”¹².

В TOEFL такие сложные комбинации не встречаются, авторы ограничиваются фразовыми глаголами: act up ‘расшалиться’; pick up ‘раздобыть’; come by ‘получить’.

Хотелось бы отметить еще одну трудность в разделе слухового восприятия — трудность не вербальную, а интонационную. Интонация высказывания может менять его вербальный смысл на противоположный. “Fascinating”, сказанное с саркастической интонацией,

меняет оценку, данную явлению, с положительной на отрицательную.

В целом тест IELTS несколько сложнее в разделах Reading и Listening, чем тест TOEFL.

Как видно из вышесказанного, форматы этих экзаменов существенно отличаются от формата учебного процесса в школах и вузах России и, следовательно, подготовка к ним представляет серьезные трудности. В последнее время появился ряд учебных пособий, посвященных этому вопросу, среди них можно назвать «TOEFL для русских» К. Ю. Дибровы и «Как сдать IELTS» Е. П. Протасени.

Опять работы показывают, что даже за короткий срок можно успешно подготовить кандидатов к сдаче указанных экзаменов в разделах «Говорение» и «Письмо»: в общем модуле IELTS на 5–6 баллов и в TOEFL на 2–3 балла. Эти разделы направлены на тестирование продуктивных видов речевой деятельности, в которых роль преподавателя максимальна, наилучшие результаты показывают студенты, начинающие предлагаемый курс подготовки (примерно 100 часов) с уровня неязыковая школа + неязыковой вуз.

Указанный курс состоит из трех частей, первая из которых представляет собой набор разговорных тем от биографии и описания жилища до получения кредита в банке и устройства на работу. Для составления этой части курса автором использовались разные источники, так, например, тема «Дорожные чеки» — это переработка и адаптация информации на эту тему из «Как выжить в Америке», темы: «Как получить ипотечный кредит, «Поиск работы» и «Феминизм» являются компиляцией информации из газет “The INT”.

Цель первой части — «разговорить» обучаемых, помочь преодолеть психологический барьер, приобрести темп речи и навыки письма, соответствующие уровню A2 (по ALTE), в котором не дается описание характеристик эссе, тем не менее мы осмеливаемся утверждать, что такой уровень знаний уже позволяет написать канву discursive (дискурсивного) эссе на предлагаемые в IELTS и TOEFL темы и создать базу для дальнейшего развития этих навыков. Пример этого будет приведен далее.

Отличительной особенностью курса является то, что все темы подаются преподавателем устно. На этом этапе обучаемые не имеют никакой зрительной опоры.

Далее приводится пример такого способа подачи материала. Как уже упоминалось, основной контингент обучаемых — люди, изучав-

¹¹ The Oxford Russian Dictionary / Ed. by Falla, Marcus Wheeler, Boris Unbegaun. Oxford, 1995.

¹² V. Jakeman and C. McDowell. Cambridge Practice Tests for IELTS. Cambridge, 2001. P. 116.

шие язык в обычной неязыковой школе и обычном вузе. Все они, конечно, знают и в орфографии, и по звучанию глагол “to be”, но не знают, как пользоваться этим глаголом активно. Задача преподавателя — показать, как много можно сказать и как много информации получить, используя только этот глагол. Хорошие результаты дает следующее известное всем преподавателям упражнение:

- 1) Ask her/him if she/he is a student, journalist, etc.
- 2) Ask her/him if she/he is from Moscow, London
- 3) Ask her/him what her/his home address, business address и т. д.

Таким образом, обучаемые, имея в своем распоряжении один глагол “to be”, могут рассказать о себе и своем доме.

Упражнение с *would like* и различными вопросительными словами позволяет выяснить у собеседника, куда он, например, хотел бы пойти, с кем, зачем/почему, в какое время и т. д. Упражнения такого рода воодушевляют обучаемых, так как, являясь очень простыми, они позволяют им в то же самое время реализовать свои речевые интенции.

Приблизительно с 3–4-го занятия преподаватель устно вводит небольшие темы: «Покупки», «Питание вне дома», тексты рассказываются преподавателем дважды, затем обучаемые отвечают на вопросы по теме, переводят с русского. Эта же информация является и домашним заданием. Обучаемые составят рассказ по предложенной теме устно и письменно. На следующем занятии один или двое обучаемых выступают с рассказом, отвечают на вопросы слушателей по этой теме.

В заключение преподаватель предлагает начать дискуссию на эту тему, в которой участвуют все слушатели. Самый простой способ начать дискуссию — это сравнить преимущества и недостатки обсуждаемых явлений (в данном случае — покупок в больших и маленьких магазинах). Такие дискуссии являются подготовительным этапом к написанию эссе в разделе «Письмо» и устному ответу «Говорение». Во время такой дискуссии преподаватель задает вопросы таким образом, что ответы на них составляют канву простейшего эссе, например, на тему «Преимущества и недостатки шопинга в больших и маленьких магазинах» (тема здесь приводится в упрощенном виде, в котором она и подается на этом этапе обучения).

— I prefer shopping in very big shops — supermarkets — выражение точки зрения на тему/предмет — ответ на вопрос “Where do you prefer to shop?”

I prefer shopping in a big shop because

- a. prices are lower
- b. selection (choice is good)
- c. quality is as high as in small shops — доказательства в пользу высказанной точки зрения

Уже на этом этапе обучаемые могут рассматривать явления с разных точек зрения, используя такие союзы и союзные сочетания, как *though*, *while*, *along with*.

Though, there are some disadvantages of shopping in supermarkets like

- a. a lot of people, even queues in rush/peak hours;
- b. service is not as good as in small shops.

Заключение/Conclusion

To summarize, I prefer shopping in a big shop because it has more advantages than disadvantages.

В дальнейшем (на следующих этапах подготовки) эта канва насыщается лексикой, более сложной грамматикой для соответствия 5–6 баллам IELTS.

Тема «Поиск работы» к уже перечисленным возможностям добавляет и приобретение обучаемыми навыка написания элементарного делового письма, в данном случае *application letter* или *letter for application* («Заявление на работу»), что тоже является требованием экзамена IELTS. Вся необходимая для выполнения этого задания грамматика — *would like*, *Present Indefinite*, *Past Indefinite*, *Present Perfect*, *Present Continuous* — обучаемыми уже усвоена, так как тема «Поиск работы» является одной из последних в этой части курса. Грамматика довольно жестко «привязана» к темам, так, например, рассказ «Дорожные чеки» сделан в пассиве, в «Феминизме» используется герундий. Первая часть курса может занимать от 20 до 30 часов учебного времени и использоваться как самостоятельно, так и как составная часть подготовки к письму и говорению в сертификации.

рующих экзаменах. Курс знакомит обучаемых с реалиями жизни на Западе (способы платежей, получение кредита в банке, поиск работы), дает определенные навыки риторики, столь необходимые в разделах «Письмо» и «Говорение». В конце этой части курса обучаемые могут написать небольшое, несложное деловое письмо, устно выразить свою точку зрения на некоторые события и явления, написать простое эссе на темы «Как сохранить здоровье?», «Преимущества и недостатки жизни в большом городе».

Второй этап предполагает использование печатных текстов. Тексты взяты из различных курсов всех уровней, критерий отбора — актуальность и наличие «изюминки», которая могла бы спровоцировать дискуссию.

Третий этап — это материалы подготовки непосредственно к экзаменам. Обучаемые пишут большое количество эссе и совершенствуют навыки говорения уже по темам, предлагаемым для сдачи экзаменов.

Таким образом, ускорение процесса подготовки к IELTS и TOEFL в пределах предлагаемого алгоритма происходит в основном за счет первого этапа, который позволяет обучаемым достаточно быстро овладеть навыками говорения и письма с целью их усовершенствования в дальнейшем.

Кроме того, новый TOEFL еще более приблизился по формату к IELTS, так как грамматическая часть была заменена обязательным разделом «Говорение», и этот факт делает вопрос о том, какой экзамен сложнее, менее актуальным.

7.3. ТЕСТЫ ПО ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

7.3.1. Международные дипломы по французскому языку и проведение тестирования на курсах иностранных языков

Наряду с тестированием по английскому языку у изучающих иностранные языки всё большую популярность приобретают подготовка и сдача тестов для получения сертификатов международного образца по французскому языку.

Существует несколько типов тестов и дипломов для изучающих французский язык:

1. Тест на знание французского языка (TCF — *Test de connaissance de français*).

Этот тест был создан в 1999 г. организацией CIEP — Centre international d'études pédagogiques (Международный центр педагогических исследований), по просьбе министерства образования Франции. TCF представляет собой стандартизированный тест, который показывает уровень владения французским языком не-франкофонами, т. е. людьми, не являющимися носителями языка. Он разработан в сотрудничестве с экзаменационной службой Кембриджского университета и определяет уровень кандидата по шести уровням, установленным Европейским советом и ассоциацией ALTE. Тест состоит из 80 вопросов различного направления, проверяет знание грамматических структур и понимание устной речи, и создан по принципу прогрессивного усложнения заданий. Кроме первой части тест содержит еще две факультативные: на понимание устной речи и письменную часть. CIEP предлагает центрам DELF/DALF использовать полный тест TCF (обязательное задание + факультативные задания) в качестве теста кандидатов на допуск к сдаче экстерном экзаменов DELF второго уровня и DALF. TCF можно сдать только в центрах проведения экзаменов, одобренных CIEP.

2. Экзамены DELF/DALF.

DELF — Diplôme d'Etudes en Langue Française.

DALF — Diplôme Approfondi de Langue Française.

Эти международные дипломы по французскому языку признаны во всем мире, выдаются министерством народного образования Франции, подтверждая знание французского языка иностранцами. Экзамены принимаются в сертифицированных экзаменационных центрах в 130 странах мира.

Общие сведения о дипломах DELF/DALF

Эти экзамены были созданы в 1985 г. DELF первого и второго уровня состоит из разделов, которые можно сдавать один отдельно от другого отдельно, в разных странах и экзаменационных центрах. Результаты, полученные по каждому уровню, окончательны, т. е. пересдать тесты невозможно.

Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF):

DELF первого уровня: подтверждает способность коммуникации на французском языке, письменной и устной, в жизненных бытовых ситуациях. Он состоит из четырех разделов, в случае сдачи всех разделов выдается диплом.

Раздел A1 — Expression générale.

Раздел A2 — Expression des idées et des sentiments.

Раздел A3 — Compréhension et expression écrites.

Раздел A4 — Pratique du fonctionnement de la langue.

Каждый раздел — это около 100 часов академических занятий языком.

DELF второго уровня дает оценку общих знаний по страноведению (civilisation française), а также введению в специализацию. Он состоит из двух разделов, при успешной сдаче которых вы получаете диплом DELF:

Раздел A5 — Civilisation française et francophone.

Раздел A6 — Expression spécialisée.

Каждый раздел соответствует 500–600 часам академических занятий языком.

Diplôme Approfondi de Langue Française: (DALF)

DALF подтверждает способность обладающего дипломом обучаться в университетах Франции или других франкоговорящих стран. Состоит из четырех разделов:

Раздел B1 — Compréhension et expression écrites.

Раздел B2 — Compréhension orale.

Раздел B3 — Compréhension et expression écrites en français spécialisé.

Раздел B4 — Compréhension et expression orales en français spécialisé.

Рекомендованная литература для подготовки к тестам по французскому языку DELF и DALF:

Серия «Commission nationale», Didier/Hatier¹³

¹³ Reussir le DELF, (C. Cali, V. Dupuis). Didier-Hatier, 1992; Reussir le DELF, unite A2 (B. Braem). Didier-Hatier, 1994; Reussir le DELF, (S. Beaudet). Didier-Hatier, 1996; Reussir le DELF, unite A3 (P. Y. Roux). Didier-Hatier, 1993; Reussir le DELF, unite A4 (S. Beaudet, P. Y. Roux). Didier-Hatier, 1996; Reussir le DELF-DALF: compte rendu, resume, synthese — unites A5, B1, B3 (C. Cali, V. Dupuis). Didier-Hatier, 1998; Reussir le DALF, unite B2 (S. Beaudet). Didier-Hatier, 1996; Expression orale et francais de specialite: unites A6 et B4 (F. Barthelemy, C. Houssa). 1996.

Серия «Hachette»¹⁴

Серия «CLE International»¹⁵

3. Экзамены Торгово-промышленной палаты Парижа (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP))¹⁶

Восемь экзаменов ТПП Парижа тестируют уровень французского языка кандидатов в различных областях: бизнес, деятельность предприятия, туризм, право, секретарское дело, наука и техника. Это практические тесты, которые показывают умение кандидата общаться письменно и устно в основных ситуациях профессиональной деятельности.

Le Certificat de Français Professionnel (CFP)

Этот первый уровень является порогом — но не обязательным этапом — к двум экзаменам: **le français des affaires** и **le français des professions**

Существуют три уровня делового французского (**le français des affaires**):

le Diplôme de français des affaires 1er degré (DFA1), niveau intermédiaire avancé;

le Diplôme de français des affaires 2e degré (DFA2), niveau avancé supérieur;

le Diplôme approfondi de français des affaires (DAFA), niveau supérieur.

¹⁴ DELF A1, livret d'activités avec cassette (M. J. Barbot, C. Descayrac). Hachette, 1993; DELF A2, livret d'activités avec cassette (M. J. Barbot, R. Villard). Hachette, 1994; DELF A3 livret d'activités avec cassette (C. Descayrac). Hachette, 1993; DELF A4, livret d'activités avec cassette (E. Guimbretiere, P. Normand). Hachette, 1993.

¹⁵ Destination DELF, preparation aux épreuves orales de A1 et A2 (L. Duranton, M. L. Parizet). CLE International, 1992; Destination DELF, preparation aux épreuves écrites de A1 et A2 (E. Grandet, R. Lescure, M. L. Parizet). CLE International, 1993; Destination DELF, preparation l'unité A3 (E. Grandet, R. Lescure). CLE International, 1993; Destination DELF, preparation l'unité A4 (L. Duranton, M. L. Parizet). CLE International, 1993; Destination DELF, preparation l'unité A5 (L. Duranton, M. L. Parizet, R. Lescure). CLE International 1995; Destination DELF, preparation l'unité A6 (L. Duranton, E. Grandet, M. L. Parizet, R. Lescure). CLE International 1995; DELF, preparation aux unites A5 et A6 (J. Vassal-Brumberg). CLE International 1990; DELF A1/A2, A3/A4 — 450 activités, collection Le nouvel Entraînez-vous (E. Grandet, M. L. Parizet, R. Lescure, A. Rausch). CLE International 1997 (avec cassette audio); DALF — 450 activités, collection Le nouvel Entraînez-vous (F. Tauzer-Sabatelli, J. L. Montemont, S. Poisson-Quinton). CLE International 1998 (avec cassette audio).

¹⁶ Более подробную информацию об экзаменах см. на сайтах: <http://www.globus-abroad.ru>, www.exams.ru, www.ambafrance-ma.org, www.infrance.ru/, www.studyfrench.ru/.

Также проводятся четыре экзамена французского профессионального языка:

- le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie;
- le Certificat de français du secrétariat;
- le Certificat de français juridique;
- le Certificat de français scientifique et technique.

4. Существует также новый экзамен, созданный ТПП Парижа, который служит, чтобы быстро показать уровень знаний общего французского языка студентами и служащими, не являющимися носителями языка (не франкофонами).

Для получения этого сертификата требуется выполнить три обязательных задания:

- compréhension écrite (понимание письменного текста);
- compréhension orale (устное понимание);
- lexique et structure (лексика и структура)

и два факультативных задания:

- expression orale (устная речь);
- expression écrite (письменная речь).

Ниже приводится таблица на соответствие дипломов DELF, DALF, TCF языковым уровням Совета Европы

Таблица 18

Соответствие французских дипломов уровням Совета Европы

Уровни, принятые в Совете Европы	DELF/DALF	TCF
C2	Полный DALF, этапы B1-B4	6
C1	2 этапа DALF	5
B2	DELF 2-й степени, этапы A5 + A6	4
B1	DELF 2-й степени, этапы A3 + A4	3
A2	DELF 1-й степени	2
A1	Этапы A1 + A2	1

Желание слушателей курсов иностранных языков, изучающих французский язык, сдать экзамены международного формата, а также повсеместное внедрение языкового тестирования в школах (включая

ЕГЭ по французскому языку) и вузах ставят преподавателя иностранного языка на курсах иностранных языков перед необходимостью изучения не только теоретических основ современных методов тестирования, но и практического опыта, накопленного в этой области как зарубежными так и отечественными коллегами, а также создания своих тестирующих программ.

Какими основными характеристиками должен обладать правильно составленный тест?

1. Каждый тест имеет определенную цель и должен применяться только с этой целью.
2. Тестовые задания должны содержать лишь одну, четко определенную трудность.
3. Тест должен включать задачу, требующую однозначного (как в языковом, так и в содержательном плане) решения.
4. Задания теста должны быть валидными (следует обратить внимание на четкость формулировок заданий).
5. Тесты должны быть построены на изученном языковом материале.
6. Важным свойством хорошо составленного теста является его экономичность. Под этим параметром подразумеваются малые затраты времени как на выполнение теста в целом, так и на отдельные виды заданий.
7. Организация теста должна быть несложной, чтобы можно было легко подсчитать его результаты.
8. Задания в тесте следует располагать по степени нарастания трудностей.
9. Тесты как измерительное средство при разных видах контроля должны соответствовать определенным критериям, адекватно удостоверенным в паспорте измерительного средства.
10. Задания могут предлагаться как на иностранном, так и родном языке учащихся.
11. В зависимости от уровня обученности и условий обучения тест может содержать от 40 до 100 позиций.

Именно такие принципы использовались при составлении тестов на курсах иностранных языков.

Безусловно, надежность тестового контроля снижают следующие факторы:

- бессистемное использование тестов; тесты зачастую рассматриваются лишь как способ «развлечь» учащихся, сэкономить

учебное время и как модное нововведение, — такой подход часто обнаруживает полное несоответствие содержания теста учебной программе;

- абсолютизация письменного тестирования и подмена им устных форм контроля;
- использование преимущественно одного, самого распространенного, вида теста — с выборочными вариантами ответа (multiple choice), обнаруживающего существенные недостатки, а именно:

— задание содержит подсказку правильного ответа, существует большая вероятность его угадывания;

— с таким заданием может справиться и человек, вообще не знающий языка, так как путем простого угадывания можно «выдать» определенный процент правильных ответов;

— наличие готовых ответов и обща ориентированность тестируемого лишь на итоговую оценку обуславливает недостаточную мыслительную активность в процессе выполнения теста;

— тест недостаточно информативен и коммуникативен ввиду своей сжатости, поскольку тестовое задание, как правило, состоит из одного-двух предложений;

— из-за ограниченного количества предложенных ответов не представляется возможным применение творческого подхода к решению поставленной задачи, хотя потенциально в языковом арсенале тестируемых могут быть и другие средства, не предложенные в задании.

Тем не менее языковые тесты с выборочными вариантами ответа чаще других используются в письменном тестировании и применяются в основном при обучении грамматике, реже — при обучении лексике. Это не совсем надежная форма проверки.

Преодоление недостатков языковых тестов возможно при очень внимательном подходе к составлению тестовых заданий. Так, при составлении письменного теста рекомендуется обращать внимание:

- а) на исключение нескольких правильных ответов в одном тестовом задании;
- б) на сведение к минимуму возможности угадывания правильного ответа по внешним и другим признакам;

- в) в лексических тестах — на соблюдение семантического равновесия среди вариантов ответов тестового задания;
- г) на улучшение смысловой и экстралингвистической стороны задания;
- д) на возможность (в некоторых случаях) творческого решения языковой задачи, свободного конструирования ответа, что позволит сделать более активной роль тестируемого при выполнении теста.

Помимо этого, если итоговый контроль знаний, навыков и умений проводится в форме теста, необходима систематическая работа опыта выполнения тестовых заданий в ходе учебного процесса.

Так, первоначально при составлении тестов на курсах иностранных языков были задания, формат которых для студентов изначально был непривычен. В этом аспекте наибольшую сложность представляло собой письмо. Поэтому в процессе апробации тестов были изменены ряд заданий и время, выделяемое первоначально на каждый аспект. Все задания тестов носят коммуникативный характер. При работе с текстом предпочтение отдается ответам на вопросы по тексту, а не пересказу. В грамматических заданиях отсутствует перевод с русского языка. Это, как правило задания, в которых нужно заполнить пропуски в предложениях, используя приведенные в списке глаголы в неопределенной форме, в соответствии с контекстом употребить глаголы в нужной видо-временной форме или вставить глагол в одной из видо-временных форм. Это также упражнения на подстановку форм предлогов или местоимений (в скобках обычно указывается количество раз употребления). В письменных заданиях студенты должны заполнить анкеты, документы, которые им предстоит заполнить в странах изучаемого языка.

Тестирование проводилось в два этапа. В первый день проведения теста могут быть совмещены такие аспекты, как чтение, говорение и аудирование, во второй — грамматический тест и задание по письму. На устном аспекте тестирования обычно присутствует преподаватель, не работавший с группой, для создания объективных условий оценки знаний.

Наиболее часто встречаемые ошибки у слушателей курсов, на которые следует обратить внимание при подготовке к тестам, — это:

1. Чтение и понимание текста. Неправильно произносятся звуки [ã], [õ], [œ], неправильно даются ответы на ключевые вопросы, что обусловлено незнанием основных лексических единиц курса, так как тексты построены на базовой лексике.

2. Письмо. Объем (слишком маленький либо слишком большой), соответствие заданной теме, отражение всех аспектов, указанных в задании, использование грамматических структур и словарного запаса соответственно поставленной задаче. Так, при написании писем, не следует путать деловой и дружеский стили переписки.

3. Грамматика и лексика.

На этом этапе тестирования перевод с русского языка на французский отсутствовал, задания приводились в виде multiple choice. Следует отметить, что на начальном этапе тестирования наибольшую сложность представляет собой выбор правильной формы артикля и предлогов, зачастую путаются формы определенного и неопределенного артиклей, а также вспомогательные глаголы и *participe passé* глаголов при использовании *Passé Composé*.

Пример: En été j'irai _____ Mexique.
au
en
à

Правильный вариант ответа — au. Неправильные варианты ответа связаны с отсутствием знания правила употребления предлога и незнанием рода названия страны, в данном случае Mexique по-французски мужского рода.

4. Аудирование. Это наиболее сложный этап тестирования, так как восприятие текста затруднено сравнительно высоким темпом речи и различными шумами. На начальном этапе тестирования по этому аспекту значительно облегчает задание таблица, которую нужно заполнить.

7.4.ТЕСТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

7.4.1. Тесты и экзамены Немецкого культурного центра им. Гёте

Немецкий культурный центр им. Гёте, больше известный во всем мире как Институт Гёте и имеющий 135 представительств в 77 странах, предлагает своим студентам и всем заинтересованным лицам не только широкий спектр курсов по немецкому языку, разнообразную культурную программу, информационные и учебные материалы, но также возможность подготовиться и сдать тот или иной экзамен по немецкому языку, выбор которого в каждом конкретном случае определяется уровнем знаний и потребностями кандидата.

Устойчивый интерес именно к немецкому языку можно объяснить разнообразными причинами, доминирующими среди которых оказываются возможность получения образования за границей, участие в научных исследованиях и перспектива трудоустройства в крупной международной компании. В большинстве случаев непременным условием реализации подобного рода планов является официальное подтверждение уровня владения иностранным языком в виде сертификата о сданных экзаменах. Институт Гёте уполномочен проводить подготовительные занятия и принимать экзамены по немецкому языку, которые отвечают требованиям Совета Европы¹⁷, сопоставимы с сертификационными экзаменами других языковых институтов и соответствуют экзаменационной схеме, разработанной ALTE (Association of Language Testers in Europe, Европейская ассоциация разработчиков тестов по языкам). Институт Гёте предлагает разнообразные экзамены по немецкому языку как иностранному, ориентированные на различную степень подготовки, и использует при этом надежную систему критериев оценки уровня знаний, что дает возможность получить объективное и всестороннее представление об языковой компетенции испытуемых.

Одной из задач проекта «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», являющегося итогом многолетней работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России,

¹⁷Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (русская версия). М., 2005.

над различными аспектами обучения иностранным языкам и их изучения, является оказание помощи странам-партнерам в описании уровней владения иностранными языками, предусмотренных соответствующими стандартами, тестами и экзаменами. Это значительно облегчает сопоставление различных систем сертификации, для чего были разработаны системы уровней владения языком и система их описания. Эти два комплекса в совокупности создают сеть понятий, которая может быть использована для описания любой системы сертификации. «Общеввропейские компетенции» выделяют шесть крупных уровней владения иностранным языком, что представляется достаточным для европейской языковой школы в целом. Это «Уровень выживания» — А1, «Допороговый уровень» — А2, «Пороговый уровень» — В1, «Пороговый продвинутый уровень» — В2, «Уровень профессионального владения» — С1, «Уровень владения в совершенстве» — С2. При рассмотрении этих уровней можно отчетливо увидеть, что они представляют собой классическую трехуровневую систему, включающую в себя базовый, средний и продвинутый уровни. Гёте-Институт придерживается системы уровней Совета Европы, разделяя при составлении программ курсов каждый уровень на подуровни, и проводит на каждом из шести уровней соответствующие сертификационные экзамены¹⁸. К ним относятся:

Start Deutsch 1 (SD1) — экзамен начального уровня для взрослых, который проводится Институтом Гёте совместно с организацией «Weiterbildungs-Testsysteme GmbH». Процедура проведения экзамена и оценка его результатов имеют единый мировой стандарт. Экзамен является свидетельством элементарного владения немецким языком на уровне А1 и востребован прежде всего лицами, выезжающими по различным обстоятельствам и правительственным программам на постоянное место жительства в Германию.

Start Deutsch 2 (SD2) — также экзамен начального уровня для взрослых, который отличается от экзамена *SD1* тем, что является свидетельством владения немецким языком на уровне А2.

Fit in Deutsch 1 (Fit 1) — новый признанный во все мире экзамен начальной ступени для молодежи в возрасте от 10 до 15 лет, которая достигла уровня А1 по общеввропейским стандартам. Этот экзамен в последние годы имеет большой успех во многих европейских странах

и отличается от экзамена подобного уровня для взрослых прежде всего предлагаемыми темами, релевантными для данной целевой группы, наличием в его устной части игровых и креативных элементов.

Fit in Deutsch 2 (Fit 2) — аналог экзамена *Fit 1* для школьников, достигших уровня А2. Этот экзамен не только свидетельствует о достижении определенного уровня владения языком, но и мотивирует на его дальнейшее изучение.

Zertifikat Deutsch (ZD) — «Сертификат по немецкому языку», также хорошо известный во всем мире, удостоверяет владение базовыми знаниями немецкого языка, позволяющими общаться в повседневных ситуациях. Данный экзамен демонстрирует владение всеми основными грамматическими структурами, способность понимать беседу на повседневную тему и принимать в ней участие.

Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) — сертификат о сдаче экзамена «Немецкий язык в профессиональной сфере» свидетельствует о владении немецким языком в объеме, достаточном для общения на работе. Уровень знаний позволяет читать и понимать несложные тексты на экономические темы, составлять сообщения, связанные непосредственно с определенным видом профессиональной деятельности, адекватно реагировать в коммуникативной ситуации в рабочей обстановке.

Goethe-Zertifikat B2 — новый международный экзамен Института Гёте, который был введен осенью 2007 г. Он подтверждает основательное владение немецким языком, что позволяет корректно излагать свои мысли по широкому кругу тем как в устной, так и в письменной форме, а также понимать достаточно сложные тексты.

Goethe-Zertifikat C1 (ZMP) — так же как и *Goethe-Zertifikat B2*, подтверждает основательное владение немецким языком, пользуется широким международным признанием как свидетельство солидного уровня языковой компетенции, а также освобождает от экзаменов в некоторых профессиональных и высших специальных учебных заведениях.

Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) — экзамен «Немецкий язык в сфере экономики» подтверждает высокий уровень владения устным и письменным немецким языком в экономической сфере. Экзамен получил широкую известность и признается предпринимателями и работодателями как подтверждение высокой языковой квалификации.

Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) — «Центральный экзамен высшей ступени» свидетельствует о высоком уровне владения немецким языком

¹⁸ Profile Deutsch. Langenscheidt, 2003; Fit fürs Goethe-Zertifikat C1. Hueber, 2007; <http://www.goethe.de/lm/prj/pba/gc1/enindex.htm>.

ком, который позволяет понимать и интерпретировать сложные тексты, свободно порождать устную и письменную речь. ZOP также признается работодателями и освобождает от сдачи экзамена по немецкому языку при поступлении в высшие учебные заведения Германии.

Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) — «Малый немецкий языковой диплом» (KDS) подтверждает дифференцированное владение нормативным немецким языком, достаточное для понимания сложных оригинальных неадаптированных текстов, свободного общения в любой ситуации как в устной, так и в письменной форме. Экзамен соответствует уровню сложности экзамена ZOP, дополнительно подтверждая познания экзаменуемого в области немецкой культуры и страноведения. KDS признается работодателями как свидетельство высокого уровня владения немецким языком и освобождает от сдачи экзамена по немецкому языку при поступлении в высшие учебные заведения Германии.

Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) — «Большой немецкий языковой диплом», сдача этого экзамена является свидетельством владения немецким языком на уровне носителя.

Test DaF — тест по немецкому языку как иностранному, соответствующий по структуре американскому экзамену TOEFL. Это централизованный экзамен, который проводится по всему миру и который предназначен в первую очередь для студентов, желающих учиться в Германии. Сдача экзамена является свидетельством высокого уровня владения немецким языком, достаточного для безболезненной интеграции в учебный процесс в университетах или иных высших учебных заведениях. Концепция и проведение экзамена находятся в ведении Института TestDaF, г. Хаген.

Схематично все экзамены Института Гёте можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 19.

Соответствие немецких экзаменов уровням Совета Европы.

A1	Fit in Deutsch 1 (Fit 1) Start Deutsch 1 (SD1)
A2	Fit in Deutsch 2 (Fit 2) Start Deutsch 2 (SD2)
B1	Zertifikat Deutsch (ZD) Zertifikat Deutsch für Jugendliche

B2	Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB) Goethe-Zertifikat B2
C1	Prüfung Wirtschaftsdeutsch (PWD) Goethe-Zertifikat C1 (ZMP)
C2	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS)

Набор вышеперечисленных экзаменов может варьироваться в зависимости от страны расположения Института Гёте и от его размеров. Неизменными остаются требования к экзаменам и объективная компетентная оценка их результатов. Несмотря на разницу предлагаемых в каждом конкретном случае заданий, все экзаменационные испытания, включая экзамены начального уровня, отличает ориентированность на всестороннюю проверку языковой компетенции, что находит свое выражение в представленных блоках заданий: Leseverstehen (чтение), Hörverstehen (аудирование), Schriftlicher Ausdruck (сочинение), Mündlicher Ausdruck (устная часть). Структурные особенности, типы предлагаемых заданий и специфику экзаменов Института Гёте мы рассмотрим на примере экзамена **Goethe-Zertifikat C1 (ZMP)** — Центрального экзамена средней ступени.

Сертификат о сдаче Центрального экзамена средней ступени свидетельствует о хорошем владении немецким литературным языком на уровне C1, что предполагает умение корректно и соответственно ситуации изъясняться в устной и письменной форме по самому широкому кругу тем из сферы личной, общественной и профессиональной жизни и понимание достаточно сложных аутентичных текстов. ZMP признается работодателями во всем мире, а также позволяет абитуриентам не сдавать вступительный экзамен по языку при поступлении в некоторые университеты Германии. Неотъемлемым требованием к экзамену является подготовка в объеме 800–1000 учебных часов (по 45 мин). ZTM сдается в течение одного дня и состоит из двух частей — письменной, занимающей 3 часа 10 мин и устной, на которую отводится 15 мин.

Письменная часть включает в себя чтение, аудирование и сочинение, при этом каждый из блоков включает в себя разнообразные по тематике и целевому назначению задания. На чтение отводится 70 мин, в течение которых испытуемый должен справиться с тремя заданиями-

ми и продемонстрировать умение использовать различные стили или техники чтения. В первом случае предъявляются небольшие газетные тексты или отрывки из книг из различных областей знания общим объемом порядка 700 слов. К тексту относятся 10 заданий, которые представлены в виде обобщающего текста с пропущенными словами (Lückentext). За правильно выполненное задание, целью которого является проверка умения вычленять детали при чтении специального текста, начисляется 10 баллов. Во втором задании предлагаются четыре достаточно коротких текста (газетные объявления, выдержки из каталога и т. д.), из которых нужно извлечь информацию по предложенным в таблице темам, т. е. суметь соотносить друг с другом тематику и более конкретное высказывание по ней (Zuordnung) и записать соответствующим образом в предложенную таблицу. Каждое правильно подобранное соответствие оценивается в один балл, выполненное правильно задание — соответственно в четыре балла. В данном примере оценивается умение воспринимать информацию в целом и селективно обрабатывать ее. Третье задание представляет собой газетный текст объемом 250 слов с пропущенными словоформами, которые необходимо восстановить в соответствии со смыслом и правилами немецкой грамматики. В качестве возможных вариантов предлагаются словоформы по принципу множественного выбора. Каждый правильно выбранный вариант оценивается в один балл.

Следующее за чтением сочинение проверяет навыки испытуемого во владении письменной речью, предлагая создать (Produktion) два различных по типу текста. В первом случае на выбор предлагаются два графика, которые снабжены заголовками и пятью опорными пунктами для описания графика. Задачей сдающего экзамен является порождение связного текста с учетом содержания опорных пунктов и соответствующего данному типу текста использованию языковых средств. Объем текста должен составлять порядка 200 слов. Во втором задании предлагается переделать личное письмо в официальное и заполнить при этом десять пропусков, которые допущены в личном письме и препятствуют полному восприятию информации. При выполнении этих заданий, за которые могут быть начислены соответственно 20 и 10 баллов, необходимо продемонстрировать осведомленность об отличительных структурных и стилевых чертах того или иного типа текста и умение практически применить эти знания.

Заключительным этапом письменной части экзамена является аудирование, которое проверяет способность восприятия иностранной речи на слух и умение применить при этом различные техники, ориентированные на глобальную, селективную или детализованную обработку информации. Первое задание представляет собой диалогическое высказывание продолжительностью около 10 минут на одну из повседневных тем, которое предъявляется слушающим только один раз. К десяти кратко сформулированным пунктам необходимо дать комментарий, который основывается на содержании текста и оценивается в 15 пунктов. Второе задание более продолжительно по времени — около 10 минут — и требует повышенной концентрации внимания. Предлагаемый текст является, как правило, отрывком некоей радиопередачи и может иметь как диалогический, так и монологический характер. Текст слушается дважды, причем сначала целиком, а затем отрывками. Ему соответствуют десять заданий, построенных по принципу множественного выбора. Данное задание также оценивается в 15 баллов. По завершении письменной части испытуемые имеют возможность сделать небольшой перерыв, который используется двумя специалистами-корректорами для проверки экзаменационных работ и вынесения решения о допустимости сдачи устной части экзамена. Наличие двух корректоров является непременным условием, позволяющим наиболее скрупулезно и объективно оценить результаты письменного теста.

Для успешно справившихся с первым испытанием предполагается его вторая устная часть, которая в отличие от письменной очень непродолжительна и занимает соответственно 15 минут для работы в паре и 10 минут — индивидуально. Однако за это время экзаменуемый должен продемонстрировать не только умение корректно изъясняться на иностранном языке, но и способность и готовность участвовать в диалоге с партнером, а при необходимости и в беседе с экзаменатором, реагировать на его замечания и реплики. Устный экзамен состоит из двух заданий, на подготовку которых отводится 15 и 10 минут. При подготовке разрешается делать краткие записи, которые могут помочь логически выстроить высказывание, однако использование словаря не допускается. В первом задании экзаменуемый должен высказаться на предложенную тему и прокомментировать несколько опорных высказываний к этой теме. Кроме того, ему необходимо сформулировать и собственные суждения по проблеме, последовательно аргументируя их. Во втором задании необ-

ходимо быстро сориентироваться в предлагаемой ситуации, например выбор места для прохождения практики или устройство вечеринки по поводу дня рождения отца. В задачу экзаменуемого входит обсуждение в диалоге с партнером возможностей реализации этой ситуации. Помимо этого, необходимо продемонстрировать умение поддержать мнение собеседника или же опровергнуть его, выстроить логическую систему аргументации. Важное внимание должно уделяться подбору релевантных для соответствующей ситуации языковых средств. Выполнению этих двух заданий предшествует краткое представление отвечающего, которое в отличие от собственно заданий, оцениваемых в 30 баллов, не приносит никаких дополнительных баллов. По результатам устной и письменной частей выносятся общая оценка сданному экзамену, что подтверждается выдачей соответствующего сертификата.

Подробно представленный Центральный экзамен средней ступени наглядно демонстрирует специфику тестов Института Гёте и их направленность на всестороннюю подробную проверку языковой компетенции испытуемого в соответствии с достигнутым им уровнем и ее компетентную оценку. Экзаменационные задания последовательно моделируют возможные аутентичные ситуации, в которых сдающий экзамен демонстрирует в первую очередь свои коммуникативные навыки и умение использовать уже имеющийся языковой опыт. Важной составляющей при подготовке к тому или иному экзамену является ориентация на единые для всех европейских языков требования Совета Европы, предъявляемые к умениям и навыкам изучающих иностранные языки.

7.4.2. Формат устного экзамена по немецкому языку на основной ступени обучения

Данный подраздел ставит целью описание устной части экзамена по немецкому языку на основной ступени обучения (Grundstufe) для взрослых слушателей курсовой сети, сопоставление реального наполнения этого формата на различных этапах обучения, а также рассмотрение критериев оценки экзамена (Bewertung). Проанализируем опыт приема экзаменов по немецкому языку в новом формате с 2000 г. на кафедре повышения квалификации филологического факультета СПбГУ и выдвинем некоторые альтернативные предложения.

Устный экзамен по немецкому языку на основной ступени обучения (Grundstufe) для взрослых состоит из трех частей и продолжается около 15 минут, он включает в себя следующие составные части:

- ознакомительное общение (Kontaktaufnahme) ~ 3 мин;
- беседа по теме (Gespräch zum Thema) ~ 6 мин;
- решение коммуникативной задачи (Lösen einer Aufgabe) ~ 6 мин.¹⁹

Экзамен может проводиться в двух режимах — в режиме беседы преподавателя со слушателем (Einzelprüfung) или режиме беседы двух слушателей друг с другом (Paarprüfung). В отделениях Института Гёте в Германии и за рубежом экзамен проводится в режиме «экзаменатор—слушатель»; другим учебным заведениям и тестирующим организациям предоставлено право самим решать, в каком режиме проводить экзамен²⁰. Режим проведения экзамена «преподаватель—слушатель», по мнению его сторонников, дает слушателю возможность более полно раскрыться в языковом плане, беседа носит сбалансированный характер, организуя и направляя беседу, преподаватель в общем-то ставит слушателя в более легкое положение, поскольку последнему не надо тратить свои силы на инициирование беседы, преподаватель помогает экзаменуемому и тем, что он строит достаточно короткие фразы с отобранной лексикой, говорит ясно и четко. Однако общение такого рода, страдая определенной долей авторитарности, несколько удалено от реальной ситуации общения в жизни.

Выставленные на сайте Института Гёте в Интернете аудиозаписи устной части экзамена в режиме «преподаватель—слушатель» наглядно демонстрируют эту удалённость от реальной ситуации общения, которая проявляется, в частности, в том, что участники беседы не находятся в партнёрских отношениях: преподаватель выступает в роли «ведущего», в то время как экзаменуемый— всего лишь «ведомый», в речи преподавателя прослеживается оценочность и т. п.²¹

¹⁹ См.: Diesel S. / Raimann M. Fit fürs Zertifikat Deutsch. München, 2002; «Start I», «Start II» (2006).

²⁰ См.: Diesel S. / Raimann M. Fit fürs Zertifikat Deutsch. S. 65.

²¹ www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/data/mdl3.htm. С. 1.

Как уже отмечалось на примере английского языка (4.4.2), применение вышеуказанного формата экзамена более обосновано на низких ступенях обучения (A1 и A2), когда у слушателя часто не хватает языковых средств, чтобы сформулировать свою мысль; часто он находится в затруднительной ситуации, ему нужны помощь и поддержка со стороны преподавателя. На более высоких ступенях обучения, начиная с уровня B1, как показывает опыт, более целесообразно переходить на другой формат экзамена — «слушатель–слушатель»; отрабатывается этот режим на занятиях по языку в парной работе с обязательной сменой партнеров в паре.

При проведении экзамена в режиме «слушатель–слушатель» важно, чтобы ни один из партнеров не пытался доминировать в беседе, оба партнера должны говорить одинаковое количество времени, их реплики должны сменять друг друга. Экзаменатор в данной ситуации выступает лишь в роли наблюдателя, который слушает экзаменуемых; он может лишь слегка подправить беседу, если, например, один из слушателей будет сильно «забывать» партнера или если беседа «зависнет» и т. п.

Умение вести беседу, с уважением относясь к собеседнику, умение услышать высказанные им мысли и быстро на них реагировать, бесспорно, относятся к сфере коммуникативных навыков, которые частично даны от природы, а частично зависят от неопределенности беседы, когда слушатели импровизируют диалог друг с другом, ведь в реальной ситуации общения, в реальных диалогах мы не знаем, «куда кривая выведет», как сложится диалог, какой оборот он примет. При проведении экзамена можно сочетать оба режима, проводить обсуждение темы с преподавателем, а решение коммуникативной задачи отдавать на «откуп» двум слушателям, что, кстати, и коммуникативно более оправдано.

На протяжении жизни одного поколения устная форма экзамена по иностранному языку претерпела довольно большие изменения: от полностью *жестко детерминированной формы*, когда зазубривалось несколько устных тем, а затем одна из них «отбаранивалась» на экзамене, создавая иллюзию владения устными навыками, через некоторое подобие свободы, проявляющееся в том, что темы заранее прорабатывались по определенным вопросам, а затем эти же самые вопросы задавались на экзамене, до *свободной интерпретации* темы, которая имеет место на современном этапе.

Остановимся более подробно на составных частях экзамена. Первая часть экзамена включает в себя беседу, направленную на выяс-

нение личных данных экзаменуемого (кто он, откуда родом, какова его семья, где он работает, чем любит заниматься в свободное время и т. п.). Круг вопросов существенным образом варьируется в зависимости от уровня обучения, от социального и возрастного состава слушателей (например, при работе с преподавателями университета уместны вопросы об их научной деятельности, участии в совместных проектах, стажировках за рубежом и т. п.). Отличие по уровням касается как перечня вопросов, так и степени их детализированности. Слушатели не всегда хотят отвечать на некоторые вопросы, касающиеся частной сферы их жизни, необходимо научить их языковым средствам, которые дают возможность вежливо уклониться или избежать ответа на эти вопросы.

Первая часть экзамена — единственная часть экзамена, более или менее известная экзаменуемому заранее, хотя и здесь собеседник может позволить себе поинтересоваться какими-либо частностями из биографии экзаменуемого. Две последующие части экзамена — беседа по теме и решение коммуникативной ситуации — слушателям заранее, до экзамена, неизвестны, и это правильно, поскольку в реальной жизни в общении всплывают самые различные ситуации и слушатели должны с ними справляться. Справедливости ради надо заметить, что круг тем и ситуаций на экзамене сопряжен с пройденными на основной ступени темами сопряжен, но не более того.

Вторая часть экзамена сводится к беседе по какой-либо теме. В качестве отправной точки для проведения беседы могут выступать либо фотография, либо небольшие графики и таблицы, либо, как это представлено в последних образцах экзамена, и то и другое²².

Фотографии и графики, снабженные небольшим текстом, выполняют роль «затравки» (Sprechanlaß): фотографии будят фантазию слушателя и позволяют легко «разговорить» экзаменуемого; графики снабжают его фактографическим материалом сопоставительного плана и также помогают вхождению в тему. Обращение при помощи фотографии к эмоциональной сфере слушателя, а при помощи графика — к логической придают вхождению в тему элемент стабильности (сработает либо то, либо другое) и исключают элемент зыбкости и неопределенности, который имеет место при предъявлении фотографий, как, например, в формате английского экзамена Первый кембриджский сертификат (FCE)

²² См. Diesel S., Raimann M. Fit fürs Zertifikat Deutsch. S. 70.

Некоторые русскоязычные кандидаты, сдающие экзамен по английскому языку, жалуются, что им не всегда удается понять идею, стоящую за двумя фотографиями, предъявляемыми на экзамене (фотографии эти либо взаимно дополняют друг друга, либо содержат противопоставление). Трудности, связанные с пониманием или непониманием обусловлены либо социокультурными моментами (то, что близко и понятно англичанам-составителям, может быть абсолютно непонятно русскоязычным слушателям), либо социально-возрастными моментами: сюжеты, вызывающие какие-то мысли и ассоциации у составителей — людей, как правило, старшего поколения, — могут быть чужды и непонятны людям молодого поколения, сдающим экзамен.

Не стоит очень детально описывать фотографии, «зависать» на них, их роль заключается лишь в том, чтобы дать определенный импульс к проведению беседы. Для того чтобы фотографии могли выполнять роль «затравки», они должны как-то задеть собеседника, высечь у него «искру».

Разные ступени обучения предполагают и разный подход к освещению темы, скажем, при прохождении темы «Отдых» на низких ступенях обучения уместен диалог с описанием, как слушатели проводят свой отпуск, а на продвинутых ступенях обучения предполагается, что слушатели в диалоге сопоставляют и сравнивают отдых людей разных поколений, традиционные и вновь появившиеся виды отдыха (осмотр достопримечательностей и экотуризм и т. п.). Сопоставительная и сравнительная подача материала рождает дискуссию, которая может быть представлена на экзамене в виде карточек с аргументами «за» и «против», «раньше» и «теперь», «старшее поколение» и «молодое поколение» и т. п. в виде ключевых слов и выражений. Карточки сразу погружают слушателя в тему, контрастная подача материала будит мысль, рождает догадки и создает интересную живую беседу.

Diskussion.

«Sind Sie mit Ihrem Beruf zufrieden?»

Ja	Nein
gut verdienen	wenig verdienen, Nebenjob haben
Arbeit interessant; viel Neues erfahren	Arbeit monoton, anstrengend

Zeit für die Familie haben	überfordert sein, eine große Belastung haben
flexible Arbeitszeiten haben	am Wochenende arbeiten Überstunden haben

Третья часть экзамена представляет собой решение какой-либо коммуникативной задачи, например по окончании курса слушатели хотя бы организовать вечеринку, чтобы отметить это событие. Им предлагается остановиться на следующих аспектах: «Когда? Где? Еда? Напитки? Кто за что платит? Кого еще можно было бы пригласить?» (пример заимствован из «Start II», представленного на веб-сайте Института Гёте).

Достаточно трудно придумать большое количество коммуникативных ситуаций, в которых слушатели были бы поставлены в одинаковое положение, т. е. в равной степени владели бы знаниями о тех или иных реалиях. Так, например, предложение обсудить совместный поход по Сахаре или подготовиться к прогулке на яхте, иногда встречающиеся в английских пособиях, могут поставить русскоязычного слушателя в затруднительное положение, поскольку он может быть и не знаком с этими реалиями ни по собственному опыту, ни по фильмам.

Можно помочь слушателю преодолеть незнакомую для него ситуацию и сориентироваться в ней особой подачей экзаменационного материала; на карточке предлагается схема решения ситуации или указывается аспект ее рассмотрения с приведением ключевых слов. Например, составители пособия «So geht's»²³, ставя перед слушателем задачу спланировать и обсудить акцию «За здоровый образ жизни», предлагают следующее (приводим лишь два момента для иллюстрации):

Welche Themen? → Ernährung/ Gewichtsprobleme/ Suchtgefahren
Sport und Gesundheit/ alternative Methoden/...
Wo? → in der Fußgängerzone/ im Einkaufszentrum
in einer Schule/ in einem Betrieb/...

Далее встаёт вопрос, насколько вообще оправдано предлагать слушателям на первых этапах обучения (A1 и A2) это задание, по-

²³ Fischer-Mitziviris A., Janke-Papanikolaou. So geht's. Fertigkeitstraining. Grundstufe Deutsch. Stuttgart, 2001. С. 128.

сколькx их уровень владения иностранным языком не позволяет им свободно обсудить подходы к решению той или иной задачи. Тут возможно несколько вариантов.

Первый вариант предполагает максимальное упрощение решения задания и снабжение слушателей вспомогательным материалом. Можно предложить слушателям карточки:

- а) один слушатель получает карточку с описанием какой-либо реалии (объявление о воскресной экскурсии, компьютерную распечатку о поездке на поезде и т. п.), а другой — карточку с кратко обозначенными вопросами (например: «Когда отъезд? Когда прибытие? Что взять с собой?» и т. п.);
- б) оба слушателя получают одну и ту же карточку, где задан характер диалога и указаны ключевые слова.

Eine neue Wohnung

Sie ziehen bald um. Ihr Freund/ Ihre Freundin fragt Sie danach. Erzählen Sie ihm/ ihr über die neue Wohnung.

Lage?	Laut, nicht weit vom Bahnhof
Haus?	Reihenhaus
Räume?	3 Zm — Kü — Bd/WC
Fläche?	95 m ²
Renovieren?	Neue Tapeten
Miete?	Miete 1300 Eu + Nebenkosten

Второй вариант предполагает не снабжение слушателей вспомогательным материалом, а вообще замену одного задания на другое: предлагается заменить задание «совместное решение коммуникативной задачи» на задание «реагирование в коммуникативной ситуации». Слушателю выдается карточка с описанием коммуникативной ситуации и предлагается на нее прореагировать, например: «Вы пришли на день рождения без подарка», «Вы случайно встречаетесь со школьным приятелем, с которым не виделись несколько лет» и т. п. — что вы скажете в этой ситуации.

Некоторые языковые трудности, с которыми может столкнуться слушатель при чтении описания ситуации, вероятно, и привели к тому, что решено было заменить описание ситуации на карточку, где представлена эта ситуация. Однако это иллюзорное облегчение за-

дачи, поскольку схематичные картинки с большим трудом поддаются дешифровке и бывает весьма трудно догадаться какую конкретно коммуникативную ситуацию имел в виду автор.

Третий вариант представлен в разработках Института Гёте «Fit in» и «Start I, II»²⁴ и состоит в следующем: слушателям раздают карточки с пиктограммами различных предметов, с которыми нужно задать вопрос или сформулировать побуждение и соответствующим образом на него прореагировать.

Например, на пиктограмме изображен стакан и слушателю нужно составить мини-диалог типа

Zum Beispiel:

Ein Glas Wasser, bitte/ Könnte ich ein Glas Wasser Haben?

Или

Zum Beispiel:

Hier bitte./ Tut mir Leid? Ich habe keins.

Существует еще и **четвертый** вариант, по которому на первоначальных этапах обучения (A1 и A2) можно проводить ролевую игру, что присутствовало и в старом формате экзамена. Ролевая игра дает слушателю возможность продемонстрировать владение языком по определенным бытовым темам, позволяет построить диалог творчески и свободно и даже при небольшом количестве языковых средств решить какую-либо коммуникативную задачу — заказать номер в гостинице, сделать заказ в ресторане и т. п.

Представляется, что наиболее интересными из вышеперечисленных вариантов являются первый и последний; первый позволяет выдерживать формат экзамена на всех уровнях в одном ключе и проверяет знания слушателя в довольно широком объеме, чего нельзя сказать о третьем варианте, где коммуникативные интенции представлены в очень суженном виде и скорее напоминают упражнения-тренинг. Второй вариант хорошо выявляет умение слушателя быстро реагировать в неожиданных ситуациях и хорошо проверяет знание языковых средств, однако это задание не предполагает ведение диалога. Четвертый вариант, ролевая игра, является, на наш взгляд, очень

²⁴ www.goethe.de/lrn/pro/ZD-online/data/mdl3.htm.

хорошей наработкой прошлого и с успехом может применяться на экзамене; это хорошее творческое задание, предоставляющее слушателю определенный люфт и хорошо выявляющее владение им языковыми средствами.

Перейдем к критериям оценки. Критерии оценки устной речи на данном этапе не являются хорошо разработанными, они требуют существенного дополнения и уточнения²⁵.

Авторы основополагающего труда «Gemeinsamer europaischer Referenzrahmen für Sprachen»²⁶ предлагают при оценке разговорных навыков принимать во внимание следующие 14 категорий:

- Sprecherwechsel (Стратегии ведения диалога);
- Kooperation (Стратегии сотрудничества);
- Um Klärung bitten (Просьба разъяснить);
- Flüssigkeit (Беглость);
- Flexibilität (Гибкость);
- Kohärenz (Смысловая связность);
- Themenentwicklung (Развитие темы);
- Genauigkeit (Точность);
- Soziolinguistische Kompetenz (Социолингвистическая компетенция);
- Spektrum sprachlicher Mittel allgemein (Общий диапазон устной речи);
- Wortschatzspektrum (Объем словаря);
- Grammatische Korrektheit (Грамматическая правильность);
- Wortschatzbeherrschung (Осознанный выбор словаря);
- Beherrschung der Aussprache und Intonation (Контроль фонетических навыков).

Однако они тут же делают оговорку, что 14 категорий — это слишком много для оценки любого речевого навыка, на практике этот список требует избирательного подхода: количество категорий может сокращаться или варьироваться в зависимости от определенной педагогической традиции, вида речевой деятельности и уровня владения языком. Остановимся на некоторой специфике данных положений.

²⁵ Интересную попытку подробного описания критериев оценки дает Т. А. Кузьмина в работе «FCE — первый кембриджский сертификат» (2003).

²⁶ Gemeinsamer europaischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Strassburg, 2000. С. 176.

I. Педагогическая традиция в немецком языке, в частности, проявляется в том, что при оценке рассмотрению в первую очередь подвергаются чисто языковые навыки (владение лексикой, грамматикой и произношением)²⁷.

Языковые навыки включают в себя не только владение слушателем лексикой по той или иной теме, но и знание основных речевых средств для выражения коммуникативных интенций, т. е. умение обосновать, сравнить, сделать предложение, согласиться, опровергнуть и т. п. Помимо этого, принимаются во внимание:

- соблюдение формальной грамматической правильности, причем, при оценке учитывается, насколько грамматические ошибки искажают смысл, мешают коммуникации и т. п.;
- владение слушателем хорошим произношением и интонацией, и тут опять на передний план выступает тот фактор, затрудняют ли фонетические ошибки коммуникацию (кстати, интересно отметить, что фонетические ошибки, как ни странно на первый взгляд, осложняют и затрудняют коммуникацию чаще, чем грамматические).

II. Вид речевой деятельности — говорение, и в частности диалог, предполагают обязательное рассмотрение таких категорий, как стратегия ведения диалога, стратегия сотрудничества и взаимодействия (Sprecherwechsel, Kooperation, um Klärung bitten); владение этими стратегиями в конечном счете и обеспечивает успешность коммуникации.

Вышеперечисленные стратегии на практике проявляются в таких коммуникативных навыках, как умение реагировать на идеи и мнения собеседника, умение активно участвовать в диалоге, умение «выходить из положения» при недостаточном вокабуляре. Постараемся дать более детальное описание данных коммуникативных навыков, поскольку они весьма важны при оценке говорения.

Умение сотрудничать и взаимодействовать с собеседником проявляется в следующих трех моментах:

а) сбалансированность:

— умение партнеров говорить по очереди (Sprecherwechsel, turn-taking), не стремясь доминировать, перехватывать все время инициативу, с одной стороны, и с другой — уметь дать отпор собеседнику,

²⁷ Diesel S., Raimann M. Fit fürs Zertifikat Deutsch. München, 2002. S. 74.

вежливо перебить его, перехватить инициативу или перевести разговор в другое русло;

б) *обратная связь*:

— умение слушать и слышать собеседника и строить свои высказывания в соответствии с его высказываниями, соглашаясь с собеседником или возражая ему;

— умение не «обрушивать» на собеседника всю информацию сразу, а выдавать ее небольшими кусочками, порциями, все время учитывая реакцию собеседника;

в) *«корректировка»*:

— умение справляться с ситуациями, возникающими в результате непонимания партнеров, т. е. умение уточнить, переспросить, попросить собеседника объяснить непонятные вещи, связанные как с реалиями, так и лексикой и т. п.

III. Учет **уровня владения языком**. При оценке важным моментом является осознание того факта, что уровень сформированности речевых умений на разных этапах обучения у слушателей абсолютно разный. Раньше преподавателю, проводившему экзамен по языку, приходилось руководствоваться лишь здравым смыслом, теперь же он может опереться на материалы Совета Европы, где четко прописано, что же конкретно может и должен уметь слушатель по всем видам речевой деятельности, и в частности в плане говорения, на каждом из этапов обучения²⁸.

Если уровень C2 предполагает свободное владение языком, умение с разных сторон осветить тему, сравнить и сопоставить жизненные реалии в разных странах, в разных социально-возрастных группах и т. п., то уровень A1 предполагает умение слушателя изъясняться в простой ситуации на заранее известные бытовые темы, даже обращаясь к партнеру или преподавателю за языковой подсказкой.

При оценке навыков устной речи необходимо учитывать владение стратегиями развития темы (дискурсные моменты — Themenentwicklung). Попробуем дать их детальную разверстку.

Умение хорошо построить дискурс предполагает:

— умение говорить по теме;

— умение логично, связно и последовательно излагать свои мысли;

— умение показать интересные повороты темы, новые ракурсы ее рассмотрения;

— умение сравнивать и сопоставлять разные социокультурные моменты;

— умение приводить интересные аргументы в защиту своей точки зрения;

— умение соглашаться с точкой зрения собеседника или опровергать ее;

— умение высказать свою точку зрения о том, о чем идет речь.

Подводя итог рассмотрению критериев оценки, нужно сказать, что коммуникативные факторы — умение реагировать на идеи и мнения собеседника, умение активно участвовать в диалоге, умение «выходить из положения» при недостаточном вокабуляре и незнании некоторых жизненных реалий, а также дискурсные моменты — умение интересно, аргументированно, логично, связно построить свое высказывание — играют очень большую роль в общении, часто гораздо большую, чем формально языковые.

Формат экзамена по проверке навыков говорения по немецкому языку на заключительном уровне основной ступени (B2), сдача которого дает право на получение сертификата ZD, является определенным и четко прописанным. Экзамены на более низких этапах обучения желательно проводить в том же формате, однако недостаточно высокий уровень владения языком вносит свою корректировку: например, на ступенях A1 и A2 третье задание «решение коммуникативной задачи» либо вообще исключается из экзамена (So geht's), либо заменяется на задание «составление мини-диалогов по пиктограмме» (Start I), или «реагирование в коммуникативной ситуации» (Start II), либо заменяется ролевой игрой (авторское предложение).

Есть определенная вариативность и во второй части экзамена — беседа по теме: «вхождение» в тему осуществляется либо при помощи фотографий и графиков, использующихся вместе или попеременно (Fit fürs Zertifikat), либо при помощи ассоциограмм (Sogeh't's), либо при помощи карточек с контрастивной подачей темы и приведением некоторых ключевых слов и выражений (авторское предложение).

²⁸СМ: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Strassburg, 2000. S. 110–111.

Сдача устного экзамена — дело непростое. Основная трудность для экзаменуемого заключается в том, что заранее ему неизвестны ни темы, ни коммуникативные задания, хотя они в какой-то мере и сопряжены с пройденным материалом, но поданы в новом, необычном ракурсе, предугадать который невозможно. Важным моментом, который помогает экзаменуемому раскрепоститься и продемонстрировать свои знания в полном объеме, является спокойная, доброжелательная атмосфера на экзамене. На наш взгляд, снятию напряжения и созданию условий для раскрытия творческих возможностей экзаменуемого способствует и проведение экзамена в режиме «слушатель—слушатель». Экзаменатору надо отказаться от роли гиперконтролера, все время организующего и регулирующего экзамен, он как опытный ведущий лишь слегка подправляет и направляет беседу экзаменуемых.

При оценке ответа слушателя на экзамене все его навыки — собственно языковые, коммуникативные и экстралингвистические — должны учитываться в совокупности. Коммуникативный метод обучения языку предполагает оценку устной речи в первую очередь с точки зрения выполнения коммуникативной задачи и успешности общения. Это вовсе не отменяет необходимости оценки чисто языковых навыков — владение лексическими единицами, грамматическими правилами и фонетическими правилами построения речи. Владение этими языковыми моментами свидетельствует о сформированности навыков говорения и лежит в основе построения высказываний; это базовые моменты, которые никак нельзя сбрасывать со счета, но вместе с тем никак нельзя ограничиваться только ими. Экстралингвистические моменты (беглость, темп речи) тоже частично свидетельствуют о сформированности речевых навыков, однако их оценка весьма затруднительна в связи с тем, что в первую очередь они обусловлены психологическими факторами.

7.5. ЭКЗАМЕНЫ ПО ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ

Испанский язык является в настоящее время единственным официальным языком Испании на всей ее территории. Однако ряд провинций и исторических областей Испании обладают значительной

автономией, включая наличие второго официального языка, распространенного в пределах данной территории. Такими основными языками являются: **баскский (euskera)** в Стране Басков и **галисийский (galego)** в Галисии, **каталанский (català)** в Каталонии и Валенсии. Все они представлены в ALTE Секретариатами по языковой политике или образованию автономных правительств Галисии, Каталонии и Страны Басков, а собственно **испанский язык (español или castellano)** — Институтом Сервантеса²⁹. В последнее время экзаменационная шкала ALTE была приведена в соответствие с Общеευропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages)³⁰ и также состоит из шести уровней: от нулевого (Breakthrough), ранее не подлежавшего сертификации, до пятого (Mastery). Национальные языки Испании представлены в ней с разной степенью полноты (см. табл. 19):

Таблица 19

Соответствие испанских сертификатов уровням Совета Европы

Language	A1 ALTE Breakthrough	A2 ALTE Level 1	B1 ALTE Level 2	B2 ALTE Level 3	C1 ALTE Level 4	C2 ALTE Level 5
Català		Certificat de nivell bàsic de català	Certificat de nivell elemental de català	Certificat de nivell intermedi de català	Certificat de nivell suficiència de català	Certificat de nivell superior de català
Español		—	Diploma de Español (Nivel Inicial)	Diploma de Español (Nivel Intermedio)	—	Diploma de Español (Nivel Superior)
Euskara					Euskararen Gaitasun Agiria (EGA)	

²⁹ <http://www.alte.org>.

³⁰ Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Московский гос. лингвистический ун-т (рус. версия), 2003.

Система сертификационных экзаменов по галисийскому языку CELGA (Certificado de Lingua Galega) находится в завершающей стадии разработки и вскоре должна быть представлена на пяти уровнях: CELGA 1, CELGA 2, CELGA 3, CELGA 4, CELGA 5³¹.

Экзамены по испанскому языку как иностранному DELE распределены по трем уровням: B1, B2 и C2. Ниже приводятся табл. 20–23, в которых отражены соответствие каждого экзамена Общевропейским компетенциям, формат экзамена и время, отводимое на выполнение каждого из разделов, а также удельный вес каждого из них в общей оценке. Всего существуют два вида оценок за экзамен по испанскому языку как иностранному: **Apto** (Сдано) и **No apto** (Не сдано). Для получения общего положительного результата необходимо дать не менее 70% правильных ответов в каждой из трех отдельно оцениваемых групп: 1) Чтение и Письмо; 2) Грамматика и лексика; 3) Аудирование и Говорение. По результатам успешно сданного экзамена выписывается соответствующий диплом. Экзамены **DELE** являются единственными официально признанными министерством образования Испании экзаменами во всех областях деятельности, включая поступление в вуз (Диплом — Nivel Intermedio) или трудоустройство в государственной сфере или здравоохранении. Значительное число крупных частных компаний, зарегистрированных в Испании, также требуют при трудоустройстве диплом DELE³².

Таблица 20

Diploma de Español (Nivel Inicial)

Формат экзамена: DELE (B1)	Продолжительность, мин	Соотношение, в %
Чтение (Comprensión lectora) 20 заданий на чтение газетного или журнального текста с извлечением полной информации (задания с множественным выбором), общее понимание текстов: объявлений, анкет, писем, отчетов, отрывков из газетных и журнальных статей (задания с верными/неверными утверждениями и на установление соответствия)	40	20

³¹ <http://www.xunta.es/linguagalega>.

³² <http://www.diplomas.cervantes.es/general/reconocimiento.jsp>.

Письмо (Expresión escrita) Часть 1; Заполнение пропусков в тексте (задания с множественным выбором) Часть 2; Написание высказывания с запросом или представлением информации, открытки или письма объемом 80–100 слов	50	15
Аудирование (Comprensión auditiva) 22 задания на прослушивание текстов из повседневного обихода или простых диалогов, показывающих различные точки зрения или взаимоотношения говорящих, распределены по 4 разделам (задания с верными/неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)	30	25
Говорение (Expresión oral) Экзамен проходит в индивидуальном формате Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменуемым и экзаменатором в форме знакомства Часть 2: Ролевая игра Часть 3: Диалог между экзаменуемым и экзаменатором Часть 4: Речевое взаимодействие между экзаменуемым и экзаменатором с целью обмена оценочной информацией на основе материала-стимула	10	25
Коммуникативная компетенция (Conciencia comunicativa) Цель — установление соотношения между содержанием и коммуникативной направленностью высказывания Часть 1: Соотнесение речевого акта с коммуникативной ситуацией (5 заданий) Часть 2: Выявление некорректно используемой лексики в определенном контексте (10 заданий) Часть 3: Дополнение текста (15 заданий множественного выбора)	?	15

Таблица 21

Diploma de Español (Nivel Intermedio)

Формат экзамена: DELE (B2)	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение (Comprensión lectora) Чтение четырех текстов с пониманием основного содержания и извлечением полной информации (задания с множественным выбором или с верными/неверными утверждениями), взятых из инструкций, брошюр и газетных или журнальных статей	60	20

Окончание табл. 21

Письмо (Expresión escrita) Часть 1: Написание письма личного характера с заданием двойного выбора объемом 150–200 слов Часть 2: Написание повествовательного, описательного или дискурсивного текста объемом 150–200 слов	60	15
Грамматика и лексика (Gramática y vocabulario) Часть 1: Заполнение пропусков в тексте (20 заданий множественного выбора) Часть 2: Заполнение пропусков в коротких диалогах (40 заданий множественного выбора)	60	20
Аудирование (Comprensión auditiva) Прослушивание четырех радио- или иных сообщений (10 заданий с множественным выбором или с верными/неверными утверждениями). Одно из сообщений должно в обязательном порядке представлять собой диалог, интервью и т. д.	30	15
Говорение (Expresión oral) Речевое взаимодействие между экзаменуемым и экзаменаторами с целью обмена оценочной информацией на основе материала-стимула или графического материала	10–15	30

Таблица 22

Diploma de Español (Nivel Superior)

Формат экзамена: DELE (C2)	Продолжительность	Соотношение, %
Чтение (Comprensión lectora) Часть 1: Чтение трех текстов информационного, дискуссионного и описательного характера, взятых из газетных или журнальных статей или художественных произведений (10 заданий с множественным выбором или с верными/неверными утверждениями) Часть 2: Соотнесение ответов и вопросов письменного интервью	60	15
Письмо (Expresión escrita) Часть 1: Написание делового письма по определенной тематике на выбор из двух вариантов задания объемом 150–200 слов Часть 2: Написание сочинения по профессиональной тематике повествовательного, описательного или дискурсивного характера объемом 150–200 слов	60	20

Грамматика и лексика (Gramática y vocabulario) Часть 1: Заполнение пропусков в тексте (20 заданий множественного выбора) Часть 2: Соотнесение 15 заданий с их действительным значением Дополнение двух текстов. Трансформация предложений Часть 3: Заполнение пропусков в высказываниях (20 заданий множественного выбора) Часть 4: Нахождение 5 ошибок в одном или нескольких текстах	60	20
Аудирование (Comprensión auditiva) Состоит из прослушивания четырех различных по тематике и стилистике текстов (16 заданий с верными/неверными утверждениями и с множественным выбором) Часть 1: Прослушивание текста информативного характера. Часть 2: Прослушивание текста, содержащего советы, предложения, рекомендации и т. д. Часть 3: Прослушивание диалогической речи Часть 4: Прослушивание монолога с выражением личного отношения по общественно значимой тематике	45	15
Говорение (Expresión oral) Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменаторами и экзаменуемым на основе материала-стимула или графического материала с представлением описания и аргументации	10–15	30

7.6. ЭКЗАМЕНЫ ПО ПОРТУГАЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ

Лиссабонский университет (Португалия) является членом Европейской ассоциации языковых экзаменаторов с момента ее создания в 1990 г. восемью соучредителями. На данный момент только пять языков Европы представлены в ALTE относительно полной «линейкой» из пяти ступеней международных экзаменов: наряду с английским, итальянским, каталанским и французским здесь фигурирует и португальский язык.

В основе пятиуровневой системы оценки и сертификации по португальскому языку как иностранному (PLE) лежит совместный протокол, подписанный 2 марта 1999 г. министерством иностранных дел, министерством образования Португалии и Лиссабонским университетом,

Certificado Inicial de Portugues Lingua Estrangeira

Формат экзамена: CIPLE (A2)	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение/Письмо Часть 1: Понимание содержания объявлений в общественных местах и небольших текстов (задания с множественным выбором и на установление соответствия). Часть 2: Заполнение анкеты. Написание записки или открытки другу. Написание письма	60 15	45
Аудирование Часть 1: Прослушивание небольших диалогов неформального характера (задания с верными/неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором). Часть 2: Прослушивание небольших текстов из повседневного обихода (задания с верными/неверными утверждениями и на установление соответствия)	30	30
Говорение Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме знакомства. Часть 2: Диалог между экзаменуемыми с целью обмена фактической информацией. Часть 3: Диалог между экзаменатором и экзаменуемыми на одну из актуальных тем	10–15 на пару	25

Diploma Elementar de Portugues Lingua Estrangeira

Формат экзамена: DEPLE (B1)	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение Часть 1: Общее понимание текстов: объявлений, газетных и журнальных статей, медицинских и кулинарных рецептов, писем, отчетов (задания с верными/неверными утверждениями и на установление соответствия) Часть 2: Чтение газетного или журнального текста с извлечением полной информации (задания с множественным выбором)	30	25

в соответствии с которым Центр тестирования по португальскому языку как иностранному (CAPLE)³³, созданный на филологическом факультете Лиссабонского университета, отвечает за осуществление следующих видов деятельности: подготовка экзаменационных материалов; проведение экзаменов; оценка, классификация и анализ результатов проведенных экзаменов; выдача сертификатов и дипломов; оказание помощи как желающим пройти тестирование при подготовке к сдаче экзамена, так и самим экзаменаторам на любом из этапов подготовки экзаменационных материалов; теоретические и прикладные аттестационные исследования; подготовка кадров в области тестирования. Помимо этого, CAPLE курирует экзаменационные центры, создаваемые в других странах Европы, в том числе и единственный в Российской Федерации Экзаменационный центр по португальскому языку, недавно открытый при Учебно-научном центре по филологии Санкт-Петербургского государственного университета и осуществляющий прием международных экзаменов по всем пяти уровням.

Центр тестирования при Лиссабонском университете участвовал в разработке в соответствии с проектом ALTE так называемых положений CAN DO для португальского языка, т. е. системы из 400 утверждений, определяющих, какими знаниями должен обладать обучаемый на каждом уровне и в каждом из видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Эта система охватывает четыре сферы применения иностранного языка: общую, туристическую, трудовую и образовательную. В планах CAPLE на ближайшее будущее значится завершение работы над трехуровневой серией тестов по португальскому языку как иностранному, рассчитанных на детей младшего и среднего школьного возраста (аналогично тестам Young Learners' English по английскому языку), так как к экзаменам PLE допускаются, согласно положению, лица старше 14 лет.

Ниже приводятся табл. 23–27, в которых отражены соответствия каждого экзамена Общеввропейским компетенциям (A2–C2), формат экзамена и время, отводимое на выполнение каждого из разделов, а также удельный вес каждого из них в общей оценке. Всего существуют три вида положительных оценок за экзамен по португальскому языку как иностранному: Muito Bom — «отлично» (85–100 правильных ответов), Bom — «хорошо» (70–84) и Suficiente — «удовлетворительно» (55–69).

³³ Portugues Lingua Estrangeira. Exames 2005. Lisboa: CAPLE-Universidade de Lisboa, 2005.

Письмо Часть 1: Написание высказывания с элементами рассуждения/с запросом или предоставлением информации или письма личного или делового характера Часть 2: Заполнение пропусков в тексте (задания с множественным выбором) Часть 3: Компрессия текста или выделение его основных положений	75	25
Аудирование Часть 1: Прослушивание диалогов (задания с верными/неверными утверждениями) Часть 2: Прослушивание радиосообщений информационного характера (новости, прогноз погоды, репертуар театров и кино) или инструктивных и информационных текстов (задания с верными/неверными утверждениями)	45	25
Говорение Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме знакомства Часть 2: Диалог между экзаменуемыми с целью обмена фактической информацией Часть 3: Речевое взаимодействие между экзаменуемыми и между экзаменатором и экзаменуемыми с целью обмена оценочной информацией по предварительно полученному материалу-стимулу	15 на пару	25

Таблица 25

Diploma Intermedio de Portugues Lingua Estrangeira

Формат экзамена: DIPLE (B2)	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение Часть 1: Чтение двух текстов с извлечением полной информации (задания с множественным выбором или с верными/неверными утверждениями) Часть 2: Чтение небольших газетных текстов с пониманием основного содержания (задания на установление соответствия)	60	20
Письмо Часть 1: Написание письма личного или делового характера объемом 150–180 слов Часть 2: Написание повествовательного, описательного или аргументирующего текста (на выбор из трех предложенных тем) объемом 150–180 слов Часть 3: Дополнение предложений на основе текста	90	20

Грамматика и лексика Часть 1: Дополнение текстов и предложений Часть 2: Трансформация предложений, словообразование Часть 3: Соотнесение частей текста	90	20
Аудирование Часть 1: Прослушивание небольших текстов из повседневного обихода Часть 2: Прослушивание радиосообщений Часть 3: Прослушивание части лекции, экскурсионного сопровождения или текста с запросом/предоставлением информации, инструктивного или аргументирующего текста (задания с верными/неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)	45	20
Говорение Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме ознакомительного собеседования Часть 2: Диалог между экзаменуемыми с целью планирования совместной деятельности или решения совместной задачи, требующей обсуждения Часть 3: Реакция экзаменуемых на предварительно выданные материалы-стимулы	15 на пару	20

Таблица 26

Diploma Avancado de Portugues Lingua Estrangeira

Формат экзамена: DAPLE (C1)	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение Часть 1: Чтение двух текстов с извлечением полной информации Часть 2: Чтение двух текстов с пониманием основного содержания (задания на установление соответствия и с множественным выбором)	75	20
Письмо Часть 1: Написание одного или нескольких текстов объемом 300 слов на заданную тему или тематически единых Часть 2: Написание текста на основе фактической информации	105	20

Грамматика и лексика Часть 1: Заполнение пропусков в двух текстах и трансформация предложений (задания с множественным выбором) Часть 2: Переработка, компрессия или расширение текста	75	20
Аудирование Часть 1: Прослушивание одного пространного или нескольких кратких радиосообщений Часть 2: Прослушивание одного пространного или нескольких кратких диалогических высказываний Часть 3: Прослушивание текста, лекции или постановления собрания (задания с верными/неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)	45	20
Говорение Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме ознакомительного собеседования Часть 2: Диалог между экзаменуемыми с целью планирования совместной деятельности или решения совместной задачи, требующей обсуждения Часть 3: Представление точек зрения на предварительно выданные материалы-стимулы	15 на пару	20

Таблица 27

Diploma Universitario de Portuges Lingua Estrangeira

Формат экзамена: DUPLE (C2)	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение Часть 1: Чтение трех текстов с пониманием основного содержания Часть 2: Чтение трех текстов с извлечением полной информации (задания с верными/неверными утверждениями, на установление соответствия, с множественным выбором и на дополнение)	90	20
Письмо Часть 1: Написание комментария на одну из двух предложенных тем объемом 300 слов Часть 2: Написание одного или двух текстов на профессиональную и/или образовательную тематику	120	20

Грамматика и лексика Часть 1: Дополнение двух текстов. Трансформация предложений Часть 2: Реконструкция текста из данных фраз. Редактирование одного или двух текстов	105	20
Аудирование Часть 1: Прослушивание части лекции, выступления или монологического текста на радио Часть 2: Прослушивание четырех диалогических высказываний (задания с верными/неверными утверждениями и с множественным выбором)	45	20
Говорение Часть 1: Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме ознакомительного собеседования Часть 2: Монологическое высказывание с представлением различных точек зрения по предварительно предложенной теме Часть 3: Речевое взаимодействие между экзаменуемыми по планированию совместной деятельности	15 на пару	20

7.7. ТЕСТИРОВАНИЕ В СКАНДИНАВСКИХ СТРАНАХ

7.7.1. Система подготовки и тестирования иностранных учащихся в Дании, Норвегии, Швеции

В последние десятилетия приток иностранцев в страны Скандинавии значительно возрос, что привело к необходимости разработать и усовершенствовать систему обучения и последующего тестирования новых жителей (иммигрантов, беженцев) государственному языку. Все иностранцы, иммигранты и беженцы, получившие вид на жительство в Дании, Норвегии или Швеции, имеют право на бесплатное посещение курсов, финансируемых государством, где они получают начальные знания датского, норвежского или шведского языка соответственно. Желающие учиться в школе проходят предварительное тестирование, где проверяются потенциальные способно-

сти будущего ученика (исходя из общеобразовательной подготовки, знания других иностранных языков, начальных знаний датского, норвежского или шведского языка и т. п.) и в соответствии с которыми определяются количество часов, продолжительность и интенсивность обучения. В конце каждого уровня курсов учащийся сдает соответствующий тест. Предъявление свидетельства об окончании школы и успешной сдаче экзамена требуется при устройстве на практически любую работу, для получения профессионального образования, а также для получения гражданства в Дании и Норвегии.

Тесты, которые являются неотъемлемой частью государственных курсов обучения языку:

- Дания — Тест по датскому языку — Prøve i Dansk 1 (уровень A2), Prøve i Dansk 2 (уровень B1), Prøve i Dansk 3 (уровень B2)³⁴.
- Норвегия — Тест по норвежскому языку — Norskprøve for voksne innvandrere 1 (уровень A1), Norskprøve for voksne innvandrere 2 (уровень A2), Norskprøve for voksne innvandrere 3 (уровень B1).
- Швеция — Тест по шведскому языку (Svenska för invandrade) — Sfi 1, Sfi 2, Sfi 3 (уровень B1).

Однако для поступления в высшие учебные заведения страны сертификата государственных курсов обучения недостаточно. И учащимся, целью которых является поступление в университет, необходимо подтвердить высокий уровень знаний языка и получить соответствующий сертификат:

- Дания — Studierprøven (уровень C1);
- Норвегия — Bergenstesten (уровень B2);
- Швеция — TISUS (уровень C1).

Ниже приводится более подробный обзор языковых тестов Дании, Норвегии и Швеции.

Дания

Тест по датскому языку 3 (Prøve i Dansk 3)

Завершает обучение на курсах датского языка. Проводится два раза в год (май/июнь и ноябрь/декабрь) и состоит из двух разделов:

³⁴ Здесь и далее уровни приведены в соответствие с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages).

I. Чтение/Письмо.

Часть 1. Кандидату предоставляется ряд текстов широкой тематики для чтения. В ходе задания кандидату необходимо продемонстрировать, что он может не только понимать общий смысл представленного текста (10–15 страниц), но и в состоянии уловить детали и ответить на предлагаемые вопросы, а также исходя из содержания закончить текст. Вопросы к тексту даются разных типов: на множественный выбор, альтернативные вопросы, незаконченные предложения.

Часть 2. В ходе данного задания кандидату необходимо продемонстрировать свои способности к постановке цели, описанию, объяснению, дискуссии. Кандидату предлагается конфликтная ситуация, которую необходимо разрешить максимально корректно и аргументировать свою позицию.

Часть 3. Написание письма в канцелярском или свободном стиле.

II. Разговор.

Часть 1. Монолог.

Часть 2. Диалог с экзаменатором, в ходе которого кандидат должен продемонстрировать, что он может вести живую беседу, максимально корректно отстаивать свое мнение и с пониманием относится к позиции оппонента.

Studieprøven (уровень C1)

Цель теста — проверить, являются ли языковые знания кандидата (письмо, чтение, понимание на слух и разговор) достаточными для обучения в вузе. Тестируемыми, как правило, являются взрослые иммигранты, желающие получить документ, подтверждающий уровень их знаний датского языка. Сертификат об успешной сдаче теста дает право на поступление в университеты и другие вузы. Подготовиться к тесту можно в языковом центре (предполагается владение языком на уровне Dansk 3 (B2 по шкале CEFRL), или самостоятельно. Для учащихся языкового центра тест проводится бесплатно, причем заявку на сдачу теста необходимо подать за 10 недель. Проводится два раза в год (май/июнь и ноябрь/декабрь) и состоит из трех разделов:

I. Чтение/Письмо.

Часть 1 (1 час 30 минут). Проверяются навыки беглого чтения, умение выделить фактическую информацию в большом по объему тексте и, используя богатый словарный запас, на детальном уровне

умение понять и выделить главное. Предлагаемые тексты представляют собой энциклопедические статьи и относятся к гуманитарной области, области обществоведения или естествознания. Эта часть теста предполагает глубокое знание устройства датского общества.

- Первое задание содержит объемный текст, который следует бегло просмотреть, понять и коротко ответить на 20 вопросов.
- Второе задание представляет собой текст, отрывки которого прилагаются в измененном порядке на отдельном листе. Текст необходимо реконструировать.
- Третье задание состоит в том, чтобы в лексически сложном тексте вставить пропущенные слова, выбрав один из четырех предложенных вариантов.

Пользоваться словарями во время работы над этой частью запрещено.

Часть 2 (3 часа). Предлагается выбрать одну из трех тем, задания к которым идентичны по форме и могут относиться к гуманитарной области, области обществоведения или естествознания. Тема задается небольшим текстом, представляющим проблему, который может быть дополнен диаграммой, таблицей или наводящими вопросами. Кандидат должен составить объемный (около 400 слов), связный текст на заданную тему, а также проанализировать и изложить фактическую информацию в соответствующей форме. Необходимо показать умение рассуждать, давать оценку, приводить примеры, а также занимать определенную позицию по отношению к некому утверждению и, аргументируя, отстаивать свою позицию. Оценивается, способен ли тестируемый изъясняться связным, понятным, точным, разнообразным и в высокой степени корректным языком.

Разрешается пользоваться датско-датским толковым словарем.

II. *Аудирование* (1 час). Зачитывается или проигрывается два текста информационного характера, общим объемом 4 страницы. Язык сложный и с большим количеством языковых нюансов. Задания к обоим текстам выдается до начала прослушивания, время на чтение заданий не учитывается. Тексты предлагается прослушать два раза.

- К первому заданию экзаменуемому выдается 10 вопросов, требующих краткого ответа. Во время прослушивания экзаменуемый делает пометки, которые он будет использовать для ответов.
- Ко второму заданию экзаменуемому выдаются предложения с пропусками, которые необходимо заполнить, прослушав текст.

Тестируемый должен продемонстрировать детальное понимание информации, изложенной сложным языком, опираясь на богатый словарный запас; определить позицию высказывания, проблематику и основное содержание.

Разрешается пользоваться датско-датским толковым словарем.

Разговор (30 минут). Тестирование проводится в индивидуальном порядке. За семь дней до тестирования кандидатам выдаются три темы и в момент тестирования кандидату определяют одну из них. Тема носит общий характер и может быть экономической, медицинской, гуманитарной или обществоведческой.

Разговорная часть состоит из личной презентации (не оценивается) и двух заданий: подготовленная презентация вышеупомянутой темы (5 минут) и последующее спонтанное обсуждение темы с экзаменатором (15 минут).

Предполагается, что кандидат способен понимать устную речь, относительно сложную, с большим количеством нюансов. Тестируемый должен уметь убеждать, описывать, объяснять, давать оценку и аргументировать свою точку зрения. Предполагается, что кандидат способен изъясняться ясно, точно, разнообразно и бегло. Кроме того, речь тестируемого должна быть связной и структурированной, язык должен быть сложным и в высокой степени корректным.

Части оцениваются каждая отдельно, по семи-уровневой шкале (ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System), где необходимо набрать минимум 3 балла. При удачной сдаче всех четырех частей выдается сертификат.

Норвегия

Тест по норвежскому языку 3 (уровень B1)

Завершает обучение на курсах норвежского языка. Цель данного теста — проверить способность кандидата свободно изъясняться на языке, а также создавать ясный для понимания письменный текст. Тест возможно сдавать как на Bokmål, так и на Nynorsk³⁵. Проводит-

³⁵ Bokmål — литературный, книжный язык — представляет из себя результат развития датского языка в Норвегии. На этом же языке ведется преподавание более чем в 80% школ. Nynorsk — язык, который был сформирован из норвежских диалектов в середине XIX-го в. для того, чтобы устранить огромное сходство с датским языком.

ся три раза в год, более чем в 50 языковых центрах Норвегии в заранее определенные дни и состоит из следующих разделов:

Аудирование. Состоит из ряда диалогов и сообщений по темам: работа, школа, дом, свободное время. Проверяет способность кандидата понять основную мысль ясного, спокойного монолога, а также основные мысли и детали коротких записей. Вопросы к диалогам прилагаются в письменной форме. Тест предусматривает различные виды ответов.

Чтение/Письмо.

Часть 1. Состоит из ряда коротких и средней длины текстов по темам: официальные письма, газетные статьи, литературные тексты. Проверяет способность кандидата как понять основную мысль текста, так и выделить специфическую информацию. К каждому тексту прилагается ряд заданий, предусматривающих различные варианты ответов.

Часть 2. Состоит из двух заданий и проверяет способность кандидата к написанию простых, но связных текстов на знакомые или личные темы. В первом задании от кандидата требуется выразить свое собственное мнение по предложенному вопросу. Во втором — написать рассказ среднего объема.

Говорение.

Проверяет способность кандидата активно участвовать в каждодневных разговорах, умение создать короткую связную, последовательную презентацию.

Части 1 и 2. Предоставляют кандидату возможность продемонстрировать, что он/она может начинать, поддерживать и завершать беседу, высказать свое мнение и в ходе диалога выслушать оппонента.

Часть 3. Проверяет способность кандидата рассказать в письменном виде о своих планах, жизненном опыте, высказать свое мнение по ряду вопросов.

Пользоваться словарями в рамках данного теста не разрешается.

Устная часть оценивается на месте, письменная часть проверяется в Центре языкового тестирования Норвегии.

Bergenstesten (уровень B2)

Тест проводится три раза в год в 12 центрах только на Bokmål (письменную часть можно сдать и за пределами Норвегии по предварительной заявке). Письменная и устная части проводятся отдель-

но с разницей в один месяц и являются независимыми друг от друга. Заявку на сдачу теста необходимо направить за шесть недель до экзамена.

Тест оценивается по шкале от 150 до 750, где каждый уровень определяется 50 баллами. Через пять недель после сдачи письменной части и через две недели после сдачи устной части кандидату высылается сертификат с результатом и описанием шкалы на обратной стороне документа. Работодатель или учебное заведение могут иметь различные требования к уровню владения языком. Вузы на сегодняшний день, как правило, требуют уровень от 450 баллов и выше. Сертификат признается в любом высшем учебном заведении Норвегии.

Письменная часть теста состоит из двух блоков, включающих пять частей. В первый блок входят **чтение, аудирование и грамматика**, во второй — **изложение и сочинение**. Перед каждой частью тестируемые получают информацию о задании с примерами. Информация предоставляется как устно, так и письменно. До начала тестирования кандидат может задавать вопросы.

Общее время тестирования — 6 часов, включая информацию и перерыв около 20 минут. Время на каждую из частей ограничено.

Первый блок оценивается по трафарету, второй оценивается по критериям Европейской шкалы. Первый блок составляет $\frac{1}{3}$ оценки, второй блок — $\frac{2}{3}$.

Первый блок

Чтение (1 час). Различные задания этой части предполагают умение читать в разной степени быстро, предполагается также, что тестируемый способен понимать текст как на детальном уровне, так и в целом. Тексты в этой части носят информационный характер и отбираются из каталогов, инструкций, журналов, энциклопедий или других подобных изданий.

Эта часть состоит из трех текстов с заданиями, проверяющими разную технику чтения. На выполнение каждого задания дается 15 минут. Возможные задания:

- В тексте (1–1,5 страницы), где пропущено 20 слов, необходимо восполнить пропуски, выбрав один из четырех предложенных вариантов, где только один является правильным. Задание требует внимательного прочтения.
- Внимательно прочитать сложный текст (1 страница), понять смысл и содержание текста, и коротко ответить на 5 вопросов.

- ❑ Бегло прочитать текст (1 страница) с тем, чтобы понять главное в каждом отрывке и выбрать один из предложенных вариантов рубрики к каждому отрывку. Отрывков может быть 6–8, а предложенных рубрик, например 13, т. е. не все рубрики должны быть использованы.
- ❑ Просмотреть текст (2–4 страницы), чтобы найти нужную информацию (названия, имена, даты и т. п.) и дать короткие ответы на 15 вопросов.

Аудирование. Кандидатам предлагается прослушать 25–30 коротких диалогов каждогодневного характера, объявлений и сообщений информационного характера (по радио, громкоговорителю, сообщения на станциях или подобное). Эти небольшие тексты читаются в нормальном разговорном темпе и проигрываются только один раз. Пауза между отрывками — 15 секунд. После прослушивания каждого текста кандидат должен ответить на вопросы, выбрав один из четырех предложенных вариантов, только один из которых правильный.

Задания на множественный выбор проверяют способность кандидата понять отдельные реплики из диалогов и сообщений, идиомы, интонационные нюансы.

Грамматика, слова и выражения (20 минут). Задание состоит из 25 пар предложений, «А» и «В». Полноценные предложения «А» имеют то же значение, что и недописанные предложения «В», которые, в свою очередь, кандидат должен дописать самостоятельно. Иногда возможны варианты, но тестируемый должен дать только один ответ. Если же тестируемый дает несколько ответов, экзаменатор учитывает лишь первый из них. Ответ должен быть абсолютно корректным, включая орфографию.

Проверяется умение кандидата писать по-норвежски корректно, а также знания кандидатом грамматики и словарного состава языка, в том числе понимание идиом.

Второй блок

Изложение (45 минут). Задача тестируемого — прослушать текст и изложить его содержание в письменной форме исходя из предложенных опорных пунктов. До начала прослушивания кандидат имеет минуту на прочтение этих пунктов (6–10 моментов, важных для полноты изложения). Затем тестируемый прослушивает текст или

интервью, записанные на CD (5–6 минут). Текст проигрывается два раза, и по ходу прослушивания можно делать пометки. После этого кандидат в течение 45 минут излагает основную тему или проблему прослушанного текста, опираясь на указанные моменты, а также выражает собственное мнение и отношение к теме/проблеме.

Проверяются как навыки письма кандидата, так и способность воспринимать на слух текст презентации, дискуссии или бизнес-интервью. Текст изложения должен быть связным, структурированным и написанным правильным языком.

В основе оценки лежат следующие критерии:

- ❑ Содержание — насколько корректно и в соответствии с указанными моментами передано содержание прослушанного текста.
- ❑ Структура — насколько связно написан текст.
- ❑ Язык — насколько построение предложений, грамматика, словарный запас, идиоматика и правописание корректны и соответствуют нормам норвежского языка.

Основное внимание уделяется первому моменту (содержанию) — 50% от общей оценки за эту часть, структура и язык — по 25%.

Сочинение (2 часа). Тестируемый должен выбрать одно из 4–5 заданий. Задания могут состоять в том, чтобы прокомментировать графическое изображение (таблицу, диаграмму), стихотворение, написать «письмо читателя» в местную газету или высказать свое мнение по предложенной теме. Темы всех заданий носят общий характер и часто связаны с актуальными вопросами общества. От кандидата требуется написать текст (примерно 350 слов), выбрав одну из предоставленных тем.

Кандидат должен продемонстрировать способность написать четкий, структурированный и связный текст; уметь представить проблему, обсуждать тему, изложить собственную точку зрения и позицию, используя язык, подходящий в этом контексте; писать корректно.

Написание сочинения не предполагает никаких вспомогательных средств.

В основе оценки лежат следующие критерии:

- ❑ Понимание жанра — насколько понят жанр и в какой степени экзаменуемый владеет необходимыми языковыми приемами для того, чтобы изложить суть, обосновать, выстроить аргументацию, выразить свою точку зрения и позицию.

- Структура, связность и информативность — насколько текст логически выстроен.
- Правильность языка — в какой степени корректно строение предложений, грамматика, правописание, словарный запас и идиоматика и насколько язык тестируемого соответствует нормам норвежского языка.

Все три пункта одинаково важны при оценке.

Устная часть. Цель устной части теста — проверить способность кандидата понимать живую речь, говорить самому и вести беседу с собеседником. При этом внимание уделяется как владению необходимыми языковыми приемами, чтобы описывать, объяснять, выражать и обосновывать свое мнение, так и лингвистическим моментам, таким как произношение (звуки, ударение, интонация), грамматика, словарный запас.

Устная часть теста состоит из трех заданий, каждое из которых проверяет разные аспекты устной речи. Кандидату предлагается выбрать одну из двух тем, и все три последующие задания связаны с этой темой.

Часть 1. Говорение. Описание (1–2 минуты). Кандидату предлагается рассмотреть изображение (фотографию, иллюстрацию), связанную с выбранной темой, и описать изображённую ситуацию и людей.

Часть 2. Говорение. Выразить и обосновать своё мнение (3 минуты). Кандидату дают прочитать некоторое утверждение или высказывание на выбранную ранее тему. Тестируемый должен выразить свое согласие или несогласие с высказыванием и обосновать свой ответ. Дается пара минут на подготовку.

Часть 3. Разговор (6–8 минут). Экзаменатор начинает беседу на выбранную кандидатом тему. Тестируемый должен участвовать в беседе, объяснять и аргументировать. Экзаменатор развивает тему и тестируемый должен выразить свое отношение к неким утверждениям.

Дополнительное задание. Если остается сомнение по поводу оценки, тестируемому могут предложить еще одно, дополнительное задание. Ему нужно будет ответить на три вопроса к новой иллюстрации, таблице или графику.

Тест проводится индивидуально. Два проверяющих принимают тест — экзаменатор и цензор. Экзаменатор проводит экзамен и ведет

беседу, цензор оценивает. Знания тестируемого оцениваются в соответствии с критериями европейской шкалы (CEFRL).

Швеция

Sfi-тест

Разрабатывается языковым центром (Centrum för tvåspråkighetsforskning). В год этот центр разрабатывает два новых теста с пятилетним периодом секретности. Поскольку школы ведут набор круглый год, то определенной общей даты проведения теста не предусмотрено и каждая школа самостоятельно принимает решение о дате тестирования, в случае если есть ученики, знания которых преподаватель оценивает как достаточные для сдачи экзамена.

Чтение / Письмо.

Части 1 и 2. Посвящены определенной теме и состоят из нескольких разнообразных заданий на понимание письменного текста, словарный запас, грамматику и обществознание. В одной из частей предусмотрено также небольшое письменное задание (короткая записка или сообщение/объявление). Так, например, в тесте № 6 1999 г. часть А посвящена теме «Деньги и экономия» и рассчитана на 70 минут, а часть С посвящена теме «Время и планирование» и рассчитана на 40 минут.

Часть 3 (проверка навыков письма). Задание предусматривает написание текста (письма/ инструкции/ заявления) объемом около 100 слов. Задание рассчитано на 45 минут. Проверяющие обращают особое внимание на выполнение инструкций к заданию, язык (словарный запас, синтаксис) и нормы письма (пунктуация, почерк, орфография).

Аудирование. К тесту прилагается кассета с несколькими заданиями. Например, в тесте № 6 1999 г. таких заданий три, и каждое предлагается прослушать 2 раза с небольшими паузами между прослушиваниями. Преподаватель позволяет тестируемым предварительно прочитать вопросы в заданиях. Задание рассчитано на 25 минут, но в инструкции преподавателю предлагается дать тестируемым чуть больше времени как до начала прослушивания, так и после. Составители теста подчеркивают, что возможные сложности с чтением

заданий и написанием ответов не должны влиять на результаты самого аудирования.

Разговор. Задание представляет собой рассказ или дискуссию на заданную тему. Проводится в индивидуальном порядке или в паре с другим тестируемым. Задание рассчитано на 30 минут. В ходе задания проверяется способность ученика участвовать в разговоре, понимать речь и быть понятым.

Для успешной сдачи экзамена необходимо набрать 70% от общего количества баллов. Так, например, в тесте № 6 1999 г. необходимо было набрать 88 баллов из 126. Кроме того, устная часть E, письменное задание D, а также одно из письменных заданий первой части (A или C) должны набрать минимум 50% каждое.

TISUS (Test i svenska för universitets-och högskolestudier)

Тест по шведскому языку для университетов и высших школ (уровень C1) — это государственный тест, определяющий уровень знаний шведского языка. К сдаче теста допускаются иностранные учащиеся, выпускники средних и специальных учебных заведений, гимназий со знанием шведского на уровне B2/C1. Проводится два раза в год (май, ноябрь). Сдать его можно как в нескольких университетах Швеции, так и в университетах других стран (например, в Российском гуманитарном университете в Москве). Для того чтобы получить возможность сдать TISUS, следует отправить заявку в Институт скандинавских языков при Стокгольмском университете. Примерно за две недели до дня тестирования кандидатам рассылается информация о точном месте и времени проведения теста, а также информация о темах для устной части. Полный тест состоит из двух разделов:

Чтение/Письмо. Часть 1 (50 минут). Представляет собой 5–6 коротких текстов, рассказывающих о проблемах, реалиях, особенностях и образе жизни шведского общества. Задача кандидата показать, что он понимает главную мысль каждого текста и частных глав, а также цели и задачи, высказанные автором. Одновременно проверяется и знание ряда отдельных слов и выражений. К каждому тексту задается по 5 вопросов и предлагается 4 альтернативы ответов на каждый вопрос.

Часть 2 (25 минут). Рассчитана на быстрый поиск необходимой информации и представляет собой один длинный текст (3–5 страниц), к которому задается 20 вопросов, требующих точного короткого ответа. Задача кандидата — не углубляясь в чтение всего текста, найти ответы на поставленные вопросы, опираясь на названия глав и ключевые слова.

Часть 3 (2 часа 30 минут). Предлагается написать связный текст-исследование (300–400 слов) по определенной тематике, например: «Потребление алкоголя в Швеции» (TISUS typprov, 2005), используя прилагаемые графики, таблицы, выдержки из статей. Готовый текст должен включать в себя фактическую часть — анализ проблемы, написанную официальным языком и составляющую $\frac{1}{3}$ от всего объема текста, а также большую по объему — свободную часть, в которой кандидат высказывает свое мнение и излагает взгляд на проблему. Оценивают эту часть теста обязательно два преподавателя, которые при оценке представленного текста ориентируются на использование представленного материала при изложении содержания и анализе проблемы; стилистическое различие двух вышеназванных частей текста; правильность грамматики и богатство словарного запаса тестируемого.

Разговор (30 минут). Проводится на следующий день после письменной части. Преподаватель ведет беседу одновременно с двумя-тремя кандидатами по одной из ранее разосланных тем, используя «ключевые слова», которые указывают, в каком направлении вести дискуссию. Задача каждого кандидата — показать, что кроме отличных знаний грамматики и фонетики он хорошо подготовлен к разговору по теме, свободно владеет лексикой предложенной темы, активен, может аргументировать свое мнение, но в то же время способен слушать и с уважением относиться к мнениям других участников дискуссии.

Данная часть теста оценивается двумя преподавателями (один из которых не участвует в разговоре, а лишь наблюдает и оценивает знания кандидатов).

Сам же тест в целом имеет только две оценки — «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Для того чтобы получить положительную оценку, следует удовлетворительно справиться со всеми тремя заданиями теста. В случае если тестируемый не справляется с одной частью, он имеет право пересдать ее в течение года. Если же

две или все три части не получили положительной оценки, то тест считается незачтенным и пересдается целиком. Главное, что отмечается создателями и руководителями TISUS, — это то, что TISUS в первую очередь тест не на знания, а на умение учиться, следовать инструкциям, работать с материалами.

Удовлетворительный результат по итогам теста признает достаточные знания языка и, согласно предписанию о Высшей школе (Högskoleverkets föreskrifter HSVFS 1996:22, 4 §), дает право на поступление в университеты и другие высшие учебные заведения страны.

Таким образом, необходимо отметить, что наблюдается некоторая общность системы тестирования в вышеперечисленных странах (Дания, Норвегия, Швеция) и рассмотренные ниже типы тестов представляется возможным разделить на две группы:

- тесты, которые являются финальной частью государственных курсов обучения языку и успешная сдача которых дает возможность получить вид на жительство, устроиться на работу или продолжить профессиональное образование (соответствуют уровню языковой компетенции B1, в Дании — B2);
- второй тип тестов — тесты, сертификат об успешной сдаче которых дает право на поступление в университеты и другие высшие учебные заведения (соответствуют уровню языковой компетенции C1, в Норвегии — B2).

7.8. ТЕСТЫ ПО НОВОГРЕЧЕСКОМУ ЯЗЫКУ

Изучение греческого языка как иностранного началось после Второй мировой войны в 1950 г. на базе Афинского университета как часть программы изучения языков в университетском клубе. Языковой курс был разработан для иностранных студентов, желающих обучаться в Афинском университете. Позднее школа по изучению греческого языка как иностранного стала принимать студентов, просто интересующихся греческим языком и культурой. При этом эти студенты зачастую не имели цель поступить и учиться в Афинском университете. После того как школа обрела независимость от уни-

верситетского клуба, она стала развиваться и набирать больше студентов, привлекать больше преподавателей.

Таким образом, в 1991 г. была сформирована Программа по греческому языку как иностранному на базе нескольких отделений университета, но руководящая научная роль при этом отводилась сектору лингвистики филологического отделения философского факультета. В греческой системе образования не существует привычного для нас в России филологического факультета, а существует философский факультет, в структуру которого входят различные филологии, а также педагогика и частично философия.

В 1994 г. была создана последиplomная программа по преподаванию греческого языка как иностранного на базе нескольких отделений университета.

В последнее десятилетие постоянно возрастающий интерес к изучению греческого языка привел к образованию независимых курсов греческого языка на базе философского факультета Афинского университета и с причислением их к последиplomной программе по преподаванию греческого языка как иностранного.

Курсы греческого языка на базе Афинского университета являются членами ALTE и выдают сертификаты знания греческого языка абитуриентам, желающим поступить в греческие вузы.

В Греции сложилась достаточно любопытная ситуация с преподаванием и выдачей сертификатов владения греческим языком. Несмотря на столичный статус Афин, Салоники, второй по величине город в Греции, часто называемый второй столицей, приобрел статус центра изучения греческого языка на государственном уровне в силу исторических, социально-экономических и культурно-этнических причин, речь о которых будет идти ниже.

Центр греческого языка в Салониках был основан в 1994 г., является юридическим лицом частного права, и надзор за ним осуществляется напрямую из министерства образования. Центр также сотрудничает с уполномоченными структурами министерства культуры и министерства иностранных дел. Среди целей и задач Центра — усиление и продвижение греческого языка как в самой Греции, так и за ее пределами, организация преподавания греческого языка иностранцам и иммигрантам греческого происхождения, поддержка преподавателей греческого языка в Греции и за границей, создание любых учебных и иных материалов, которые способствовали бы продвижению и распространению греческого языка.

В Центр греческого языка входят четыре научных отдела:

- отделение лексикографии;
- отделение лингвистики;
- отделение поддержки и продвижения греческого языка;
- отделение языка и литературы.

Сотрудники отделов взяли на себя выполнение многообразных программ в рамках языкового образования различных групп студентов.

В Греции последнее десятилетие наблюдается значительный рост количества обучающихся греческому языку как иностранному или как второму языку вследствие многоязыкового, многокультурного и полиэтничного состава современного греческого общества. Истоки этого явления в современном греческом обществе кроются в распаде в 1991 году СССР, когда десятки тысяч жителей, населявших различные республики и регионы Черного моря (Грузия, Украина, Краснодарский край и т. д.), осознав свою этническую принадлежность к «эллинам», начали уезжать в Грецию. Поэтому совершенно естественно, что греческому государству необходимо было ассимилировать в свою социокультурную среду многочисленных иммигрантов. Одним из самых эффективных способов ассимиляции вкуче с другими, является изучение языка. Абсолютно не случайно, что центром по преподаванию греческого языка стали именно Салоники, в которых иммигрантам было поселиться и закрепиться гораздо легче, чем в столице, в Афинах.

Греческий язык преподается по всей Греции как второй язык в начальной и средней школах, где учатся дети иностранцев и иммигрантов. За границей программы по изучению греческого языка организуются под эгидой университетов, греческих общин, языковых центров со значительным количеством студентов. Многие из обучающихся по этим программам являются этническими греками, которые пытаются приобщиться к греческой культуре, в том числе и при помощи изучения греческого языка. Для этой категории изучающих греческий язык много лет отсутствие сертификата владения греческим языком был серьезной проблемой для дальнейшего карьерного роста, в том числе и в самой Греции.

Президентским распоряжением от 15 октября 1998 г. министерство образования Греческой Республики установило в ноябре 1998 г. Государственный сертификат языковых знаний, определив его вид,

условия участия кандидатов, шкалу оценки, а также процесс создания центров по приему экзаменов. Чуть ранее в мае 1998 г. Центр греческого языка в Салониках по решению министерства стал официальным центром выдачи сертификатов, удостоверяющих уровень знаний греческого языка, а в апреле 1999 г. был наделен эксклюзивными полномочиями по принятию решений, связанных с проведением экзаменов.

В результате большой работы, проделанной греческими учеными, к 1999 г. были подготовлены тестовые материалы по всем уровням языковой компетенции, соответствующим по шкале Совета Европы от A1 до C2.

Таблица 28, приводимая ниже, дает хорошее представление о том, насколько необходимо было создание как самих экзаменов на знание греческого языка (количество кандидатов увеличилось в 5 раз за семь лет, что для греческого языка является рекордным), так и центров по проведению экзаменов.

Таблица 28

Рост числа сдающих экзамены по новогреческому языку

Годы	Число центров по приему экзаменов	Число кандидатов
1999	13	594
2000	24	1004
2001	31	1326
2002	46	1940
2003	53	2081
2004	63	2263
2005	74	2535
2006	77	2754

Право на участие в данном экзамене имеют все заинтересованные кандидаты как греческого, так и иного происхождения, достигшие на момент сдачи теста 12-летнего возраста. Кандидаты экзаменуются по четырем уровням языковой компетенции и оцениваются по четырем навыкам: понимание письменного текста, понимание устного текста (аудирование), порождение письменного текста (сочинение), порождение устного текста (интервью). Для выдачи серти-

фиката кандидат должен показать свои успехи по всем четырем параметрам. Общая оценка соответствует трехбалльной нечисловой шкале: хорошо, очень хорошо и отлично.

Представляется чрезвычайно любопытным тот факт, что в качестве ситуаций для диалогов на уровнях А1 и В1 испытуемым предлагается «поскандалить», доказывая свою правоту при возникновении конфликтных ситуаций как дома, так и, например, в магазине. Умение «правильно поскандалить» в греческом культурном контексте оказывается чрезвычайно актуальным и существенным.

Так, на уровне А1 студентам предлагается сыграть роль брата/сестры, который(ая) обнаружил(а), что в холодильнике закончились продукты, а идти за покупками в субботу никому не хочется. Экзаменуемым нужно позлиться и поругаться, потом, впрочем, кто-то из них должен успокаивать другого.

«Τα ψώνια του Σαββάτου — Покупки в субботу

1ος ρόλος

Είναι Σάββατο και είδατε ότι στο σπίτι δεν υπάρχει τίποτε για φαγητό. Λέτε στον αδελφό/στην αδελφή σας να πάει να ψωνίσει, εκείνος/εκείνη όμως δε θέλει να πάει. Θυμώνετε και του/της μιλάτε άσχημα. —

Роль первая: Сейчас суббота и вы видите, что есть нечего. Вы говорите сестре/брату, чтобы он/она шел/шла за покупками, он/она при этом не хочет идти. Вы злитесь и плохо с ним/ с ней разговариваете.

2ος ρόλος

Ο αδελφός/Η αδελφή σας είδε ότι στο σπίτι δεν υπάρχει τίποτε για φαγητό. Σας λέει να πάτε να ψωνίσετε, αλλά εσείς βαριέστε και βρίσκετε διάφορες δικαιολογίες. Όταν θυμώνει μαζί σας, προσπαθείτε να τον/την ηρεμήσετε». —

Роль вторая: Брат/сестра видит, что дома нечего есть. Он/она просит вас пойти за покупками, вам лень и вы находите кучу причин, чтобы этого не делать. Когда он/она на вас злится, вы пытаетесь его/ее успокоить.

На уровне В1 ситуация еще более скандальная, учитывая что один из испытуемых играет роль продавца, который считает, что покупатель хочет украсть из музыкального магазина диск, а другой играет роль покупателя, зашедшего в магазин и просто разглядывающего диски. В тексте задания четко написано, что покупатель должен разозлиться и начать «плохо разговаривать» с продавцом.

Ένας αναποφάσιστος πελάτης/Μια αναποφάσιστη πελάτισσα — Нерешительный покупатель/покупательница

1ος ρόλος

Δουλεύετε σ' ένα κατάστημα δίσκων. Εδώ και αρκετή ώρα έχει μπει ένας πελάτης/μία πελάτισσα που γυρίζει στο κατάστημα και δεν αγοράζει τίποτα. Νομίζετε ότι θέλει να πάρει κάποιο δίσκο χωρίς να πληρώσει και να φύγει. Πηγαίνετε κοντά του/της και τον/την ρωτάτε τι θέλει. Είστε ευγενικός/ή, προσέχετε να μην τον/την προσβάλετε αλλά δεν το καταφέρνετε.

Роль первая: Вы работаете в магазине дисков. Уже много времени назад в магазин зашел покупатель/покупательница, ходит по магазину и ничего не покупает. Вы думаете, что он/она хочет взять какой-нибудь диск и, не заплатив, уйти. Вы подходите к нему/ней и спрашиваете, что он/она хочет. Вы вежливы, пытаетесь говорить так, чтобы не оскорбить, но у вас не получается.

2ος ρόλος

Μπήκατε σ' ένα κατάστημα δίσκων και εδώ και πολλή ώρα βλέπετε τους δίσκους και δεν αποφασίζετε να αγοράσετε κάποιον. Σας πλησιάζει ένας πωλητής/μία πωλήτρια και σας ρωτάει τι ψάχνετε. Εσείς καταλαβαίνετε ότι ο πωλητής/η πωλήτρια νομίζει πως θέλετε να πάρετε κάτι και να φύγετε χωρίς να πληρώσετε. Θυμώνετε και του/της μιλάτε άσχημα. —

Роль вторая: Вы зашли в магазин дисков и уже много времени ходите по магазину и не можете решить, какой же диск купить. К вам подходит продавец/продащица и спрашивает вас, что вы ищете. Вы понимаете, что продавец/продащица думает, что вы хотите взять какой-нибудь диск и, не заплатив, уйти. Вы раздражаетесь и плохо с ним/ней разговариваете.

Авторы подобных заданий к тестам убеждены, что помимо самого языка испытуемые должны пытаться принять и понять греческий образ мысли и образ выражения эмоций, что часто является необходимым для повседневного бытового общения.

В настоящее время в Греции существуют три основных экзамена:

- экзамен на общее владение греческим языком, о котором мы говорили чуть выше и который является наиболее востребованным на данный момент;
- экзамен на знание греческого языка для профессиональных целей, разработанный пока только для уровня А2;
- экзамен на знание греческого языка для безработных репатриантов, беженцев и иммигрантов, который проводится в рамках

программы «Изучения греческого языка в сертифицированных центрах занятости для безработных репатриантов, беженцев и иммигрантов и тех безработных, для которых недостаточные знания греческого языка препятствуют их ассимиляции в греческом обществе». Экзамен доступен на данный момент только для уровня В1.

Этот специфический экзамен создавался с учетом сложившейся в Греции социальной ситуации, о чем мы уже упоминали выше.

Таким образом, несмотря на стремление тестеров унифицировать языковые тесты для любых языков, культурная и национальная специфика пробивается сквозь сухие и жесткие рамки экзаменов и тестов и делает их более живыми и реальными.

7.9. ТЕСТИРОВАНИЕ ВОСТОЧНЫХ ЯЗЫКОВ

7.9.1. Тестирование уровня владения японским языком

В настоящее время в Японии разработаны различные тесты для определения уровня владения японским языком как родным и как иностранным. В настоящем разделе речь пойдет о тесте *Нихонго но:рёку сикен*, который нашел широкое применение в нашей стране. Мы рассмотрим вопросы, связанные со спецификой, объектами контроля, системой оценивания и содержанием данного теста.

1. Международный экзамен *Нихонго но:рёку сикен* и его специфика

Нихонго но:рёку сикен — это международный экзамен по японскому языку как иностранному. С 1984 г. он ежегодно проводится в разных странах мира. В 2006 г. в нем приняли участие 430 тысяч человек из 47 стран, включая Россию³⁶. Данный экзамен представляет собой тест множественного выбора, разработанный Японской

³⁶<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%97%A5%E6%9C%AC%E8%AA%9E%E8%83%BD%E5%8A%9B%E8%A9%A6%E9%A8%93>.

ассоциацией содействия международному образованию (日本国際教育支援協会) совместно с Японским фондом (国際交流基金). Тест *Нихонго но:рёку сикен* предназначен для людей, желающих оценить свой уровень владения японским языком, а также для тех, кто собирается работать или обучаться в Японии.

Экзамен проводится один раз в год: в первое воскресенье декабря. В России в настоящее время его можно сдавать в таких городах, как Москва (с 1999 г.), Владивосток (с 2001 г.), Хабаровск (с 2007 г.), Новосибирск и Южно-Сахалинск. К сдаче экзамена допускаются все желающие при условии, что японский язык не является для них родным. Во время регистрации в сентябре соискатель заполняет анкету, в которой помимо прочего указывает тот уровень (из четырех возможных), на который он претендует.

В случае успешной сдачи экзамена кандидат получает сертификат международного образца, подтверждающий определенный уровень владения японским языком. Теоретически международный сертификат *Нихонго но:рёку сикен* действителен в течение неограниченного времени, однако фирмы или учебные заведения имеют право самостоятельно устанавливать срок действия сертификата.

Экзамен *Нихонго но:рёку сикен* рассчитан на людей, в разной степени владеющих японским языком, и имеет четыре уровня сложности. При этом четвертый уровень является самым низким, а первый — самым высоким. Четвертый и третий уровни считаются базовыми (初級前半修, 初級修了), а второй и первый — средним (中級修了) и продвинутым (上級) соответственно. Конечные требования применительно к каждому уровню сформулированы следующим образом.

Четвертый и третий уровни предполагают умение общаться на бытовые темы в ситуациях повседневного общения, читать и писать несложные, небольшие по объему тексты. Обязательно владение слоговыми азбуками — «хираганой» и «катаканой». Лексический минимум для четвертого уровня включает около 800 слов, для третьего — около 1500 слов.

Второй и первый уровни предполагают уверенное владение японским языком, приближенное к уровню владения образованного носителя языка. В лексический минимум второго уровня входит около 6 тысяч слов, а первого — около 10 тысяч слов.

Сложная система японской письменности обусловила также необходимость отбора иероглифического минимума для каждого уров-

ня. Для четвертого и третьего уровней иероглифы отбирались посредством тщательного анализа учебников японского языка для иностранцев. Были проанализированы пособия, которые обычно используются для обучения японскому языку на начальном этапе (как в Японии, так и за рубежом). В результате были отобраны иероглифы, наиболее часто встречающиеся на страницах данных учебников. Так, в иероглифический минимум четвертого уровня вошло 103 иероглифа, а третьего — 284 (в том числе 103 иероглифа четвертого уровня).

Для того чтобы отобрать иероглифы для второго и первого уровней, были изучены различные статистические данные и нормативные документы, такие как «Перечень иероглифов повседневного употребления», рассматривающийся в современной Японии как необходимый иероглифический минимум (насчитывает 1945 знаков), а также «Список иероглифов, рекомендуемых Министерством Образования Японии для изучения в шести классах японской начальной школы» (1006 знаков) и т. п. В итоге в иероглифический минимум второго уровня вошло 1023 (284 + 739) иероглифа, а первого — 1926 (1023 + 903) иероглифов.

Для достижения описанных выше четырех уровней рекомендуется следующее количество часов:

Четвертый уровень	Третий уровень	Второй уровень	Первый уровень
150 учебных часов	300 учебных часов	600 учебных часов	900 учебных часов

Таблица 29

Соответствие японских экзаменов уровням Совета Европы

Уровни экзамена <i>Нихонго но:рёку сикен</i>	Уровни по общеевропейской шкале	
Четвертый уровень	Уровень А (элементарное владение)	A1 (уровень выживания)
Третий уровень		A2 (допороговый уровень)
Второй уровень	Уровень В (самостоятельное владение)	
Первый уровень	Уровень С (свободное владение)	

Систему экзаменационных уровней можно соотнести с европейской шкалой уровней владения иностранным языком следующим образом.

По сравнению с европейской системой, где внутри каждого из трех крупных уровней (А, В, С) предлагается различать два подуровня (A1, A2, B1, B2, C1, C2), японская система является менее разветвленной. Так, в формате экзамена *Нихонго но:рёку сикен* европейскому уровню А соответствуют два уровня, которые точно соотносятся с подуровнями А1 и А2. Однако для уровней В и С в японской системе детализация не предусмотрена. Отметим, что хотя второй и первый уровни фактически включают в себя по два европейских подуровня (B1, B2 и C1, C2), но подуровни B1 и C1 в качестве объектов контроля специально не выделяются.

Система уровней *Нихонго но:рёку сикен* служит своего рода ориентиром для составления учебных программ и курсов обучения японскому языку во многих странах. В Японии с 1994 г. регулярно издается специальная программа к тесту³⁷, в которой подробно перечислены иероглифы, лексические единицы и грамматические явления, отобранные для всех уровней. При этом каждое грамматическое явление дано не изолированно, а иллюстрируется конкретным речевым образцом (предложением). Отметим, однако, что составители оставляют за собой право включать в экзаменационные задания небольшое количество «незнакомого» материала.

Тест *Нихонго но:рёку сикен* представлен в следующем формате:

Уровень	Раздел 1: Знаки японской письменности, лексика	Раздел 2: Аудирование	Раздел 3: Чтение, грамматика	Общая продолжительность теста
Четвертый	25 мин	25 мин	50 мин	1 ч 40 мин
Третий	35 мин	35 мин	70 мин	2 ч 20 мин
Второй	35 мин	40 мин	70 мин	2 ч 25 мин
Первый	45 мин	45 мин	90 мин	3 ч

³⁷ 国際交流基金、日本国際教育支援協会編著 (2006) 『日本語能力検定試験出題基準改訂版』

Время выполнения разделов теста фиксировано для каждого уровня. Однако количество заданий в разделах теста строго не определено и варьируется не только в зависимости от уровня, но и меняется год от года, что говорит о постоянном изменении формата экзамена. В каждом разделе теста содержатся только задания множественного выбора, суть которых заключается в выборе одного правильного ответа из четырех вариантов. Поскольку в данном тесте отсутствуют задания со свободно конструируемым ответом, а приемы контроля не отличаются разнообразием, то нельзя полностью исключить возможность случайного угадывания.

В соответствии с правилами проведения экзамена вся группа кандидатов одновременно начинает и заканчивает выполнять задания каждого раздела, досрочный переход к следующему разделу не допускается. Кандидатам раздаются буклеты с тестовыми заданиями и специальные бланки, в которых они отмечают правильные ответы. Следует отметить, что во второй части раздела «Аудирование» необходимо отметить не только правильные, но и неправильные ответы, что требует больше времени и усложняет процедуру выполнения теста:

(1)	правильно	1 ○	2 ○	3 ●	4 ○
	неправильно	1 ●	2 ●	3 ○	4 ●

2. Объекты контроля и система оценивания

Характерной особенностью теста *Нихонго но:рёку сикен*, отличающей его от англо-американских аналогов, является то, что представленный в нем комплекс заданий направлен на контроль уровня сформированности только рецептивных навыков и умений. Таким образом, в тесте нет заданий на проверку умений письменной речи (как вида речевой деятельности), а устный компонент отсутствует. Поэтому приходится констатировать, что даже наличие у человека сертификата второго или первого уровня не гарантирует его способность свободно общаться с носителями японского языка и культуры.

Тест состоит из трех разделов. Первый раздел проверяет не только уровень сформированности рецептивных лексических навыков, но и технических навыков чтения на японском языке. Предполагает-

ся, что испытуемые умеют устанавливать правильные графемно-фонемные соответствия, а также соотносить графические знаки японской письменности с определенными значениями. При этом под графическими знаками понимаются не только иероглифы (в ограниченном количестве), но и знаки слоговых азбук «хирагана» и «катакана». Наибольшее количество баллов, которое можно набрать в этом разделе, — 100, что составляет 25% от общего числа баллов. Второй раздел теста составляют задания по аудированию (также 25% от общего числа баллов). Третий раздел состоит из заданий по чтению и грамматике (50% от общего количества баллов). Таким образом, максимально за тест можно набрать 400 баллов.

При этом экзамен считается сданным, если кандидат получил не менее 280 баллов (70%) применительно к первому уровню и не менее 240 баллов (60%) относительно остальных уровней. В противном случае сертификат *Нихонго но:рёку сикен* не выдается. Следует отметить, что в сертификате количество набранных баллов не указывается. Вне зависимости от того, насколько успешно кандидат прошел тестирование, ему вручают специальный бланк, где фиксируется, сколько баллов он набрал по каждому разделу. Однако сами бланки ответов кандидатам не возвращаются, а результаты экзамена рассылаются по почте.

3. Содержание теста

В программе, разработанной к тесту, его содержание подробно не описывается: отсутствуют примеры заданий и не оговаривается количество заданий для каждого раздела. Однако, проанализировав тесты, проводившиеся в течение семи лет, с 2000 по 2006 г., мы смогли достаточно полно описать содержание *Нихонго но:рёку сикен* по всем уровням.

Содержание ряда заданий едино для всех уровней, но формулируются они по-разному: формулировки тем сложнее, чем выше уровень. Кроме того, на младших уровнях установки, как правило, записываются с помощью слоговой азбуки хирагана, а на старших — в основном иероглифами. Приведем примеры заданий, которые предлагаются в каждом разделе теста на разных уровнях.

Раздел «**Знаки японской письменности, лексика**» содержит в общей сложности 40–65 тестовых заданий в зависимости от уровня. В данном разделе представлены следующие типы заданий.

Выберите правильный вариант чтения каждого подчеркнутого слова. (Задание предлагается на I, II, III, IV уровнях.)

- 問1 あの古いいえには電話がありません。
(1) 古い 1. ぬるい 2. わるい 3. ふるい 4. まるい
(2) 電話 1. でんき 2. でんわ 3. てんわ 4. てんき

Суть данного задания заключается в том, чтобы «перевести» слово из иероглифической записи в запись слоговой азбукой «хирагана».

Выберите правильный вариант чтения каждого подчеркнутого слова. (Задание предлагается на I, II, III, IV уровнях.)

- 問1 わたしの かいしゃは あの ビルの なかです。
... かいしゃ 1. 今社 2. 会社 3. 今社 4. 会社
... なか 1. 史 2. 中 3. 央 4. 内

В данном случае подчеркнутые в предложении слова записаны слоговой азбукой «хирагана» и их, наоборот, следует «перевести» в иероглифическую запись. В качестве ответов, как правило, предлагаются иероглифы, схожие по написанию.

Заполните пропуски, выбрав один из возможных вариантов.

- 問1 雨がやっと 。(Дождь наконец-то 。)
(1) とまりました остановился
(2) やみました закончился (об осадках)
(3) しまりました закрылся
(4) あきました открылся

(Задание предлагается на I, II, III, IV уровнях.)

Задание сводится к тому, чтобы заполнить пропуски в предложениях соответствующими лексическими единицами. Испытуемым приходится дифференцировать слова, схожие по написанию, звуковому образу или близкие по значению, но имеющие разную семантическую сочетаемость.

Выберите предложение, иллюстрирующее правильный вариант употребления данного слова.

(Задание предлагается на I, II, III уровнях.)

- 問1 にじむ
... にぬれて字がにじんでしまった。
... にぬれて字がにじんでしまった。
... にぬれて字がにじんでしまった。
... にぬれて字がにじんでしまった。

Выберите предложение, наиболее близкое по смыслу к исходному.

(Задание предлагается на III, IV уровнях.)

- 問1 わたしは毎日かみをあらいます。 *Я каждый день мою волосы.*
(1) わたしは毎日あたまをあらいます。 *Я каждый день мою голову.*
(2) わたしは毎日せなかをあらいます。 *Я каждый день мою спину.*
(3) わたしは毎日かおをあらいます。 *Я каждый день мою лицо.*
(4) わたしは毎日おなかをあらいます。 *Я каждый день мою живот.*

Выберите слово, значение которого раскрывается посредством данной дефиниции.

(Задание предлагается на II уровне.)

- 問1 専門家でない人。 *Неспециалист в каком-то деле.*
(1) こしかけ *скамья*
(2) すえっこ *младший ребенок в семье*
(3) しろうと *дилетант*
(4) しりあい *знакомый*

Выберите из возможных вариантов слово, которое читается так же, как и подчеркнутое, хотя пишется иначе.

(Задание предлагается на I уровне.)

- 問1 新しいシステムへの移行は来年からだ。 1. 偉業 2. 意向 3. 他校 4. 妥協

Суть задания заключается в том, чтобы подобрать омофон к исходному слову.

Выберите предложение, в котором многозначное слово употребляется в том же значении, что и в исходном предложении.

(Задание предлагается на I уровне.)

- 問1 のむ… あの時、相手の要求をのんで、かえってよかった。
… 会場の雰囲気にもまれてしまった。
… あまりの美しさに息をのんだ。
… 彼は会社の出した条件をそのままのんだらしい。
… 私の国のチームは決勝で涙をのんだ。

Выберите предложение, в котором выделенная часть подчеркнутого слова будет писаться тем же иероглифом, что и в исходном предложении.

(Задание предлагается на I уровне.)

- 問1 専門家を(よう)せいするためのコースで2年間勉強した。
… ふるさとのみん(よう)を全国の人に聞いてもらいたい。
… 親は子どもをふ(よう)する義務がある。
… 夏は電力のじゅ(よう)が増える。
… あの人の一方的なやり方はきょ(よう)しがたい。

Все подчеркнутые слова даны в записи азбукой «хирагана».

Раздел «Аудирование» содержит в общей сложности 20–35 тестовых заданий в зависимости от уровня. Материалами для аудирования служат образцы разговорной речи в диалогической (обмен репликами) и монологической (прогноз погоды, запись на автоответчике, презентация товара и т. д.) формах, имитирующие реальные ситуации их употребления. Причем тексты диалогического характера в количественном отношении значительно преобладают над монологическими высказываниями. Используются аутентичные тексты, т. е. тексты, созданные носителями языка. Однако поскольку они ориентированы на слушателей, для которых японский язык является иностранным, то многие тексты адаптированы: более медленный темп речи, переспросы, парафразы и т. п. Все тексты предъявляются в механической записи и рассчитаны на *однократное*

прослушивание, но установка на аудирование звучит дважды — до и после текста.

Данный раздел теста состоит из двух частей: в первой части слушание осуществляется с опорой на зрительную наглядность, представленную в виде картинок, схем, диаграмм и т. д. Во второй части подобного рода опоры отсутствуют. Возможные варианты ответов к заданиям из первой части даны в виде картинок и не проговариваются диктором. Например, нужно прослушать диалог и выбрать одну из четырех картинок, соответствующих описанию, или определить на картинке местоположение предмета, о котором шла речь, и т. п. Ответы к заданиям из второй части представлены в устной форме: они проговариваются диктором, но только после того, как текст уже прослушан, что значительно усложняет задание. Каждый ответ — это одно короткое предложение. В процессе аудирования испытуемым разрешается делать пометки: для этого в буклете имеется достаточно свободного места.

В тесте используются задания, нацеливающие на разные виды аудирования:

— аудирование с извлечением полной информации:

Прослушайте запись и выберите один из четырех вариантов ответа на вопрос, который вы услышите.

Испытуемым предлагается для прослушивания следующая запись:

- 1番 男の人と女の人が話しています。女の人は何を取りに行きましたか。
M: ちょっと 切る物 持ってきてください。
F: え、はさみ ですか。
M: いや、このケーキを切ります。
F: あ、ケーキですね。ちょっと 待ってください。
女の人は何を取りに行きましたか。
① はさみです。 ② ナイフです。 ③ ケーキです。 ④ おさらです。

Приводим перевод на русский язык:

Номер один. Разговаривают мужчина и женщина. За чем пошла женщина?

M: Принеси, пожалуйста, что-нибудь, чтобы разрезать.

Ж: Ножницы?

М: Нет, разрезать это пирожное.

Ж: А, пирожное? Подожди минутку.

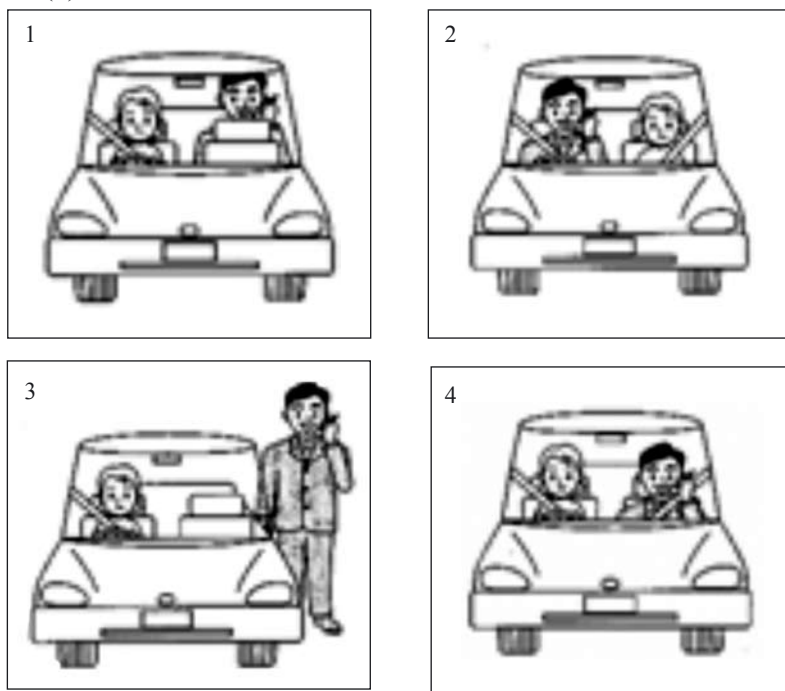
За чем пошла женщина?

Вариант один: за ножницами. Вариант два: за ножом. Вариант три: за пирожным. Вариант четыре: за тарелкой.

— аудирование с извлечением основной информации:

Прслушайте запись и выберите один из четырех вариантов ответа на вопрос, который вы услышите.

問 (1)³⁸



1. 2. 3. 4.

Рис. 1. Задание на аудирование по японскому языку

Испытуемым предлагается для прослушивания следующая запись:

1番 男の人と女の人が話しています。女の人は何を取りに行きましたか。

(電話が鳴った。) はい、山田です。あっ、今車の中なんです。娘に駅まで送ってもらおうところです。うん、いつも運転してもらって、僕は後ろなんです。後ろの方がゆっくりできますから。それに、運転は娘の方がうまいんですよ。

この男の人がどこにいますか。

Приводим перевод на русский язык:

Номер один. Мужчина разговаривает по телефону. Где находится этот мужчина?

(Звук мобильного телефона.) Алло, Ямада слушает. А, сейчас в машине. Дочка везет меня к станции. Да, она меня всегда подвозит, а я сижу на заднем сиденье. Просто сзади просторнее. К тому же дочка лучше меня водит машину.

Где находится этот мужчина?

Раздел «Чтение, грамматика» включает 47–80 тестовых заданий в зависимости от уровня. Тестовые задания, представленные в части «Чтение» (табл. 30) направлены на проверку понимания читаемого на уровне содержания и смысла, а также на проверку понимания структуры текста (связь абзацев друг с другом и т. д.). Тексты в основном строятся на базе лексического минимума, отобранного для каждого уровня, но в них могут встречаться и незнакомые слова (5–10%), незнание которых, однако, не влияет на понимание текста в целом.

В программе к тесту *Нихонго но:рёку сикен* особо оговариваются количественные показатели: допустимый объем текстов и процентная доля иероглифов в них. По длине выделяются объемные и короткие тексты. Количество тех и других также оговорено.

Что касается качественных показателей, то на двух начальных уровнях предлагаются несложные тексты, специально созданные носителями языка для иностранцев, а на продвинутых уровнях используются также эссе, отрывки из художественных произведений, письма в газету и т. п. К текстам даются сноски на японском языке, поясняющие значения некоторых слов и выражений.

³⁸ jplt.info/jlpt/jlptexamine.do?year=2003&level=3.

Таблица 30

Количественные показатели объема текстов для чтения

Уровень	Количество текстов	Длина большого по объему текста (не включая знаки препинания), кол-во знаков	Длина небольшого по объему текста, кол-во знаков	Среднее количество знаков в одном предложении (без знаков препинания), кол-во знаков	Доля иероглифов в тексте (в процентах от общего числа знаков), %
Первый	1–2 длинных; 5–10 коротких	700–1000	120–300	40–65	30–45
Второй	1–2 длинных; 5–10 коротких	600–900	90–200	30–45	25–35
Третий	1 длинный; 5–7 коротких	500–700	80–150	25–30	20–25
Четвертый	1 длинный; 4–6 коротких	400–600	60–130	20–25	15–20

В данной части представлены следующие типы заданий:

Заполните пропуски в тексте, выбрав подходящие варианты.

Например, реплики в диалогах, пропущенные союзы и т. п.

Прочитайте текст, выберите правильный вариант ответа на вопросы после текста.

В части «Грамматика» от кандидатов требуется заполнить пропуск в предложении, выбрав один из предложенных вариантов. В предложениях могут быть пропущены падежные показатели, союзы, глаголы в необходимой форме и т. п.

Описанный формат теста *Нихонго но:рёку сикен* в будущем, возможно, будет изменен за счет добавления тестовых заданий, направленных на проверку умений в экспрессивных видах речевой деятельности, а также заданий со свободно конструируемым ответом, что повысит валидность теста.

8. ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

8.1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

Термин «психолингводидактическое тестирование» пока еще нов, но имеет достаточно прозрачную внутреннюю структуру и входит в вокабуляр методистов очень быстро. Образовательные структуры, как государственные, так и частные, работая в условиях конкуренции, все больше обращают внимание на эффективность работы, на результат и неминуемо приходят к тому, чтобы предлагать потребителю дифференцированные, психологически адаптированные под индивидуума и группу методики обучения.

Психологическая традиция в методологии обучения иностранных языков берет свое начало от бихевиоризма, основанного на теории условных рефлексов Павлова и трансформированного в теорию речевого поведения Скиннером¹, и через когнитивизм и конструктивизм (Пиаже, Выготский)² приходит к гуманистическому подходу (Лозанов, Карран, Гегечкори, Китайгородская).

В тестировании пути методологии обучения и психологии еще более переплетены. Вся история тестологии восходит к психологическим тестам (Гальтон, XIX; Бине, Федоров, Геллерштейн).

На современном этапе подготовки специалиста-тестолога на базе филологического образования нельзя обойтись без психологических знаний. В круг этих знаний входит следующая проблематика.

Тестирование и психодиагностика. Измерительные и экспертные методы в психодиагностике. Классификация психологических тестов

¹ Skinner B. F. Verbal Behaviour. New York, 1957.

² См.: Pavlovskaya I. Yu. Language Teaching Methodology. St. Petersburg, 1999.

и тестовых методик для различных видов психологической диагностики. Особенности психологических тестов, их отличие от тестов педагогических. Клинические и проективные тесты. Тестирование и субъективное шкалирование. Проблемы обеспечения достоверности в психолого-педагогическом тестировании (защита от фальсификации). Стратегии и установки испытуемых при выполнении тестов. Шкалы лжи и коррекция тестовых баллов. Тестирование способностей. Тесты интеллекта. Тесты профессиональной ориентации и профессиональной пригодности. Принципы и методы профессионального отбора, прогнозирование успешности профессиональной деятельности. Построение коррекционных программ по результатам психологического тестирования в образовательных учреждениях. Программы повышения компетентности педагогического персонала и администрации по результатам психологического тестирования в образовательных учреждениях. Проблемы построения диалоговых и интеллектуальных психодиагностических систем.

Функциональные различия психологических и педагогических тестов совершенно очевидны. Во-первых, первые предназначены для выявления и измерения соответствующих свойств психики, вторые — для измерения уровня усвоения конкретного учебного предмета (дисциплины), изучаемого в данном учебном заведении; последнее дает возможность в процесс обучения вносить соответствующие коррективы и организовывать целенаправленную работу по ликвидации пробелов, обнаруженных в знаниях учащихся.

Во-вторых, стандартизация психологических тестов и разработка норм для оценки результатов тестирования обычно осуществляются на основе кривой нормального распределения.

Для педагогических тестов этот метод неприемлем по методологическим соображениям:

1. Нормальное распределение, на котором традиционно строится математико-статистический анализ, в лингводидактическом тестировании встречается крайне редко. Эти и некоторые другие недостатки математико-статистического аппарата психологических тестов общеизвестны и являются объектом критики со стороны психологов и математиков. Полученные на основе гауссовой кривой нормы не могут быть использованы для оценки результатов по педагогическим тестам, так как они найдены эмпирически; подобные нормы не актуализируют педагогическое прогнозирование заданного эталонного уровня знаний, умений и навыков учащихся и поэтому являются консервативными.

2. Психологические тесты обычно бывают как гомогенными, т. е. измеряющими только одно свойство психики, так и гетерогенными, то есть предназначенными для измерения нескольких способностей; гетерогенный тест должен состоять из нескольких некоррелирующих между собой заданий. В педагогических тестах, если они направлены на измерение различных параметров обученности, это требование невозможно выполнить, так как различные разделы курса обучения, необходимые умения и навыки по данному учебному предмету коррелируют между собой, а иногда и весьма значительно.

3. В педагогических тестах значительно отчетливее очерчен объект контроля: круг знаний, умений, форм поведения — вследствие чего возможно составить тест, репрезентативный по отношению ко всему содержанию данного учебного предмета.

4. В педагогических тестах легче выделить крайние точки на шкале «усвоил — не усвоил», вследствие чего определение эталонного уровня знаний (эталонного ответа) не вызывает особых затруднений, в то время как в психологических тестах это сделать нелегко, а подчас и просто невозможно.

5. Ситуация, в которой используются педагогические тесты, моделирует важный компонент учебного процесса — контроль и оценивание; выполнение психологических тестов не является фрагментом естественной учебной ситуации.

6. Задания педагогических тестов по своему характеру во многом аналогичны тем, которые учащиеся выполняют в процессе учебной деятельности, чего нельзя сказать о заданиях психологических тестов.

7. Выполнение педагогических тестов обычно вызывает включение мотивации; это не всегда удается добиться при психологическом тестировании.

Психологические тесты подробно освещаются в специальной литературе. Они применимы в общепедагогических целях в связи с вопросами образовательного менеджмента (формирование групп, разрешение конфликтов, повышение мотивации, снятие стрессовых ситуаций). Такие тесты проводятся на родном языке, а потому их проведение обычно выводится за рамки занятий. Результаты психологического тестирования интересуют прежде всего администраторов и преподавателей.

Однако среди психологических тестов необходимо особо выделить тесты на речевое развитие. С их помощью психодиагностика прово-

дится посредством тестирования речевой функции, и в этом они смыкаются с лингводидактическими тестами.

Например, тест на распознавание звуков и слогов для детей.

И н с т р у к ц и я. Закрой глаза и повторяй за мной звуки. Теперь я назову звук, а ты найди соответствующую букву (из трех-четырех: Б, П, Г, Д или А, К, О, Р). Теперь, если я назову Б — ты поднимешь руку, а если я назову П — не поднимай.

По результатам теста психолог-экспериментатор делает следующий вывод: «Замены оппозиционных звуков говорят о несформированности системы звуковых противопоставлений, в стойких и тяжелых случаях — о наличии сенсорной афазии (о дисфункции верхней височной извилины — 22-е поле)»³. При обучении же иностранному языку методист скорее остановится на первой части вывода.

Ко второй категории относятся тесты, которые можно назвать собственно психолингводидактическими. Это, например, тесты на определение когнитивных стилей, стратегий обучения, сенсорных предпочтений. Эти тесты, с одной стороны, проводятся руководителями учебного процесса в указанных выше целях, с другой — результаты этих тестов нужны прежде всего самим тестируемым для осознания и развития своих метакогнитивных навыков.

Категоризация психологических типов личности всегда была в центре внимания психологов, и существует множество таких категоризаций (Юнг, Майерс, Кирси). Тестовые технологии, измеряющие весьма широкий спектр психологических качеств, классифицируют когнитивные стили по следующим принципам:

- 1) по сенсорным предпочтениям (визуалы, аудиалы, кинестетики, «нюхачи» и др.);
- 2) по способу концептуализации (абстрактный — конкретный);
- 3) по способу организации выполнения заданий (последовательный порядок — случайный порядок);
- 4) по когнитивному восприятию (глобальное — конкретное);
- 5) по способу установления связей (индуктивный — дедуктивный);
- 6) по способу сравнения (уравнивающий — заостряющий);
- 7) по степени интроспекции (импульсивный — рефлексивный);
- 8) по освоению информации (полезависимый — полнезависимый).

³ Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002. С. 244.

Классификация психологических типов по сенсорным предпочтениям или каналам восприятия информации получила в настоящее время наибольшую популярность и стала за последние два года уже общим местом, проникнув даже в средства массовой информации. Однако следует предупредить исследователей против излишне механистичного применения этой технологии, так как сенсорные предпочтения личности могут меняться с течением времени.

Примером анкеты может служить вариант, базирующийся на анкете VARK (Visual, Acoustic, Reading, Kinesthetic) Флеминга⁴. Подобное анкетирование способствует формированию более гомогенных групп, способных работать сообща в одинаковом режиме, а также найти ключ к разрешению конфликтов и установлению хорошего контакта между преподавателем и учащимися. В случае если формирование групп по психологическому фактору невозможно, выявление интеллектуальных типов может служить руководством к подбору индивидуальных заданий и дифференцированному обучению.

Непосредственным развитием теории сенсорных предпочтений явилась практика нейролингвистического программирования (NLP), цель которой — не только определить, по каким каналам происходят восприятие, хранение и переработка информации, но и использовать эти данные с целью подстройки под психологические установки, поиска ключей доступа к личности со стороны входящего с ним в контакт экспериментатора. Экспериментатор при этом не использует анкетирование, а наблюдает за движением глаз испытуемого, его жестикуляцией, употребление им слов и фразеологических оборотов, содержащих тот или иной сенсорный компонент (например, визуал скажет «мне представляется», «мне кажется», кинестетик в том же контексте употребит обороты «моя позиция такова», «расклад такой», а аудиал выразится своим способом — «это можно озвучить так», «тональность этой идеи следующая»). Техника NLP может с успехом быть использована как в обучении вообще, так и на занятиях иностранным языком⁵.

С 1980-х гг. широкую известность получила мультиинтеллектуальная парадигма Гарднера⁶. Его теория выгодно отличается от предшествующих тем, что интеллектуальные способности рассматриваются

⁴ Fleming N. D., Mills C. Not another inventory, rather a catalyst for reflection // To improve the Academy. 1992. N. 11. P. 137–149.

⁵ См.: Revell J., Norman S. In Your Hands: NLP in ELT. London, 2001.

⁶ См.: Gardner H. Frames of Mind. New York, 1983.

не как постоянный комплекс характеристик, а как подвижная модель, развивающаяся во времени, в которой на первое место в зависимости от стадии развития могут выйти те или иные факторы.

Гарднер предполагает, что человек обладает девятью типами интеллекта — наборами ментальных навыков и способов вынесения решений в стратегических задачах.

1. Музыкальный интеллект — способность понимать, трансформировать и передавать музыкальные и акустические образы, воспринимать информацию на слух. Учащиеся с ярко выраженным аудиально-музыкальным типом интеллекта легко делают задания на восприятие на слух, интонируют и транскрибируют тексты, имитируют произношение преподавателя, поют. В применении к английскому языку им можно рекомендовать заниматься по пособиям Каролины Грэхэм. Рекомендуются также:

- прослушивание звукозаписей (речевых, песенных, поэтических);
- разучивание стихов;
- мелодекламация;
- музыкальные заставки;
- хоровая работа над ритмом, интонацией, произношением;
- рифмовки;
- использование знакомых мелодий как мнемонического приема для запоминания слов, конструкций, грамматических правил.

2. Телесно-кинестетический интеллект — способность хорошо владеть своим телом, выражать мысли и чувства с помощью движений, представлять себе события и действия в динамике, уметь работать руками. Этот тип интеллекта ярко выражен у танцовщиков, спортсменов, актеров, скульпторов, механиков, хирургов, портных. На языковых занятиях такие люди легко включаются в ролевые игры, согревающие упражнения, с удовольствием проходят практику и ходят на экскурсии и в походы. В преподавании иностранных языков рекомендуются

- написание рукой в воздухе букв и слов;
- частая смена видов деятельности;
- подвижные игры, перемещение по аудитории с целью общения;
- использование микро- и макромоторики;
- разыгрывание ролей;
- пантомима.

Для них наиболее благоприятен метод общей физической реакции Ашера⁷ и фонетическая гимнастика⁸.

3. Логико-математический интеллект — способность логически рассуждать, естественнонаучное мышление, способность быстро совершать математические операции. На поведенческом уровне это выражается в быстром счете, способности сделать правильные выводы из наблюдаемых событий. Таким типом интеллекта обладают математики, бухгалтеры, ученые-программисты. На языковых занятиях им можно рекомендовать следующее:

- сортировка и категоризация списков слов;
- предсказания развития событий;
- пересортировка россыпи слов в предложения;
- составление плана рассказа, тезисов сообщения;
- поиск моделей слов;
- стратегические игры;
- вопросно-ответные игры;
- использование цифр и графиков, виды упражнений с логическим построением ответа, задачки на сообразительность, кроссворды и языковые игры, ранжирование лингвистических объектов, алгоритмический подход в грамматике (метод В. В. Милашевича⁹, метод Д. К. Рунова¹⁰).

4. Лингвистический интеллект. Все люди без исключения обладают способностью освоить и пользоваться одним или несколькими языками. Эта способность заложена в левом полушарии головного мозга — там, где происходит построение предложений. Люди, особо одаренные в этой области, исключительно хорошо чувствуют слово — это «говоруны», рассказчики, ораторы, писатели, поэты, журналисты, редакторы, политики. Они от природы хорошо умеют вести записи, конспекты лекций, любят читать, участвовать в дебатах, рассказывать истории — что бесценно для языковых занятий. Для вербально-лингвистического интеллекта в преподавании иностранных языков рекомендуется

- работа со словарями;
- разыгрывание пьес и чтение стихов;

⁷ См.: Asher J. Learning Another Language through Actions. Los Gatos, Cal., 1988.

⁸ Pavlovskaya I. Teaching Sounds on Symbolic Basis // Alternatives-1998, Prague, 1998.

⁹ Милашевич В. В. Курс перевода литературы с английского языка. Л., 1990.

¹⁰ Рунов Д. К. Книга о грамматике. СПб., 2000.

- чтение, написание и рассказывание историй;
- поиск происхождения слов, идиом, имен собственных;
- использование игры слов, загадок, шуток, анекдотов;
- языковые игры;
- подготовка выступлений, речей, конференций;
- проведение дебатов.

5. Пространственный интеллект. Предполагает зрительное восприятие мира, способность отчетливо воспринимать, воспроизводить и оперировать зрительными образами, проявлять внимание к деталям, подмечать сходство и различие. Таким интеллектом обладают охотники, гиды, дизайнеры, художники, архитекторы, изобретатели. Они хорошо воспринимают информацию, представленную визуально: карты, схемы, таблицы, видео, картинки, сами рисуют и организуют материал визуально. На языковых занятиях рекомендованы:

- иллюстрирование рассказов;
- создание карт, диаграмм, графиков;
- использование кроссвордов;
- описание воображаемых образов.

6. Межличностный интеллект — способность различать настроения, мотивы, интенции, чувства и эмоциональные состояния других людей. Подсказать чужое настроение может и выражение лица, и голос, и жесты. Такие люди чувствительны и остро реагируют на настроения других. На занятиях по иностранному языку они хорошо работают в парах, групповых заданиях, выполняют совместные проекты, выполняют роль учителя, рекомендуются также метод «мозгового штурма» и коллективное познание.

7. Интроспективный интеллект — знание себя и способность адаптировать эти знания, способность правильно оценить свои сильные и слабые стороны, свои желания и порывы, умение сдерживать себя. Для них хороши задания с самооценкой, ведение дневника и переписки, творческие задания.

8. Натуралистский интеллект — способность идентифицировать и классифицировать явления природы, способность догадаться, съедобны ли фрукт или рыба, увидеть различия во множестве одинаковых объектов, метеозависимость и способность предсказывать погоду и другие природные явления. Такими способностями обла-

дают люди, живущие на природе, биологи, экологи, работники сельского хозяйства. В методике следует использовать:

- выездные задания;
- собирательство и описание различных видов растений и животных;
- экологические дискуссии;
- акустический фон — звуки природы.

9. Духовно-трансперсональный интеллект проявляется в стремлении познать неизвестное и найти духовное родство с другими людьми.

При обучении профессиональных групп такие факторы учесть легко, но при обучении молодого поколения их необходимо выявлять путем анкетирования.

На протяжении ряда лет нами проводились обследования испытуемых с помощью нескольких видов тестов:

- а) анкеты М. Крисчисон, базирующейся на парадигме Гарднера;
- б) теста на сенсорные предпочтения Флеминга;
- в) теста на метакогнитивные стили Эко и Бетти Ливер.

Первичное обследование показало, что по парадигме Гарднера молодые люди младше 25 лет проявляют ярко выраженную аудиомузыкальную способность. Молодежь не только любит слушать и двигаться под музыку, отстукивать ритм, когда кто-то говорит, ритмично качаться на стуле, но и легко воспринимает интонацию и научается произношению чужого языка. У взрослых этот процесс затруднен. Зато перевалившие 25-летний рубеж сильнее всего в межличностных отношениях — жизненный опыт научает их не только выражать свои эмоции, например в ритмах и тонах, но и понимать других людей, от чего зависят карьера, безопасность, успех. Преподаватели — как отдельная группа испытуемых — показали максимальные результаты по вербально-лингвистическому интеллекту, и это не случайно: ведь какой бы предмет мы ни преподавали, вплоть до плавания, нам приходится передавать свои знания и опыт вербально.

Далее нас интересовал вопрос — как изменяется парадигма типов интеллекта по возрастам и насколько она зависит от воздействия педагогов.

Было обследовано 88 учащихся 5–11 классов средних школ и 5 учителей. В эксперименте принимали участие испытуемые государственных и частных школ.

Испытуемые одной из частных школ показали высокий уровень межличностного, вербально-лингвистического и логико-математического интеллекта и очень низкий уровень кинестетического развития. В другой частной школе логико-математические способности оказались развитыми плохо, но высокие показатели проявились в визуально-пространственном интеллекте.

Результаты по государственным школам в высшей степени гетерогенны и обобщению не поддаются.

Средние показатели учителей обычно выше показателей учащихся, что обеспечивает зону проксимального развития по Выготскому. Исключение составляют показатели визуально-пространственного и телесно-кинестетического интеллекта в государственной школе. В среднем по всем типам интеллекта учителя в частной школе проявляют более высокие показатели, чем учителя государственных школ.

Динамика самооценки школьников такова. В 5-м классе они оценивают себя наиболее высоко, к 7-му классу самооценка падает, в 8–10 повышается и снова падает в 11-м классе. По всем типам интеллекта, кроме межличностного, что вполне объяснимо. Дети к концу обучения в школе научились общаться, но боятся экзаменов и теряют уверенность в своих навыках. Кризис 7-го класса также объясним переходным возрастом.

В эксперименте на метакогнитивные стили была использована многокомпонентная анкета Э. и Б. Ливер (1997). Анкета включает более 80 вопросов и к ней прилагается компьютерная программа обработки данных. Исправив ошибки в программе, мы получили следующие результаты. По обследованию 20 испытуемых — преподавателей СПбГУ разных факультетов складывается следующий портрет среднего преподавателя вуза. Это человек с преобладанием речевого канала восприятия, абстрактной концептуализации, случайного порядка процедуры решения задач, аналитического склада, дедуктивного метода познания, критически заостряющий противоречия, импульсивно мыслящий и лучше всего усваивающий информацию путем эксперимента, — вполне узнаваемый продукт своего времени.

К третьей категории психолингводидактических тестов можно отнести те, которые обязательно проводятся на изучаемом языке и используются как метод, вид задания (викторина, опросник, quiz). Преподаватель может вводить через этот вид задания новый языковой материал или отрабатывать усвоение старого в коммуникативной задаче, стимулировать речетворчество, негоцирование смысла и

другие коммуникативные навыки. Форма психологического теста повышает мотивацию студентов.

Почти в каждом современном учебнике по английскому языку зарубежных издательств такие тесты есть («Cutting Edge», «Inside Out» и др.). В книге Ладус¹¹ они собраны воедино и сгруппированы по темам. Помимо лексических полей, тесты классифицированы по содержанию в них определенных языковых функций, и каждый урок содержит присущие теме употребительные грамматические конструкции (например, в теме «Ваш имидж» тесты содержат вокабуляр по теме «внешность и характер», тренируется языковая функция описаний, советов и рекомендаций, используются настоящее простое время и модальные глаголы should, ought to, обороты try doing, try to do).

Итак, рассматривая спектр различных типов психологических тестов по целям их использования в лингводидактике, необходимо отметить, что таких целей может быть по крайней мере три категории:

- 1) административные (формирование групп по признаку психологической совместимости обучаемых друг с другом и обучаемых с преподавателем, контроль уровня психического развития);
- 2) педагогические (осознание учащимися собственных когнитивных стилей, развитие метакогнитивных навыков, гармонизация общей программы и индивидуальных когнитивных стилей обучаемых, подбор методик);
- 3) языковые (использование тестов как коммуникативный вид задание с дополнительной мотивацией).

8.2. ПСИХОДИАГНОСТИКА. СОСТОЯНИЕ ВОПРОСА

В предисловии 1985 г. к своей знаменитой книге «Человек говорящий» Клод Ажеж отмечал, что во второй половине XX в. «авторитет лингвистики стал подвергаться сомнению... После блестящих достижений в области социологии, антропологии, психологии языковеды вдруг очутились в своеобразном тылу, где они продолжают заниматься своей никому не интересной работой, создают перегру-

¹¹ Ladous J. P. Speaking Personally. Cambridge, 1996.

женные техническими тонкостями описания языков и не думают о том, чтобы сдержать данное когда-то обещание — раскрыть таинственную суть человеческой природы»¹². Обращение к «таинственной сути человеческой природы» и является отличительной чертой психолингвистики с ее антропоцентрическим подходом. Психолингвистическая диагностика (психолингводиagnostика) является одним из перспективнейших направлений психолингвистических исследований.

Проблема взаимосвязи личности и языка может, как представляется, рассматриваться в нескольких аспектах:

1. Зависимость речевого продукта, языковых предпочтений (в том числе лексических, грамматических, синтаксических, стилистических), языковых ассоциаций от психологических особенностей личности.
2. Личностные особенности и проблемы овладения родным языком. Типы орфографических, пунктуационных и речевых ошибок, характерные для людей разного психологического склада.
3. Особенности изучения неродного языка и психологическая характеристика личности. Разные типы овладения иностранным языком: коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный.
4. Особенности языка через призму этнопсихолингвистики: как проявляется «душа народа» в своеобразии национального языка.

В рамках психолингвистической диагностики зависимость языка (вернее, речи) личности от ее психологических особенностей рассматривается в первом из указанных аспектов.

Многие исследователи (в частности, Л. С. Выготский¹³) не раз высказывали мысль, что за грамматическими, лексико-семантическими и даже фонетическими категориями скрываются психологические. В ходе различных психологических и психолингвистических экспериментов в качестве побочных результатов выявлено большое количество соответствий между психологическими особенностями личности и ее речью. Так, например, по наблюдениям знаменитого создателя цветового теста М. Люшера, употребление вводных слов

конечно, само собой разумеется сигнализирует о самозащите, их использует тот, кто ожидает критики и заранее хочет себя от нее защитить, а слова *кое в чем, отчасти, в какой-то мере/степени, в некотором смысле, некоторым образом, так сказать* сигнализируют о неуверенности личности в себе. Частое употребление оборотов *честно говоря, по правде говоря, если честно* могут, по мнению Люшера, сигнализировать о том, что человек, для которого ложь — норма жизни, сомневается и в собственной правдивости¹⁴. В абсолютизированной манере речи (*никогда, ни в коем случае, и речи быть не может*) М. Люшер видит сигнал неуверенности, прикрываемый авторитарной нетерпимостью и упрямым самоутверждением.

Какие исследования ведутся в интересующем нас направлении?

Существует ряд методик, позволяющих проанализировать реальное состояние личности по результатам речевого продукта (компьютерная программа «Диатон», разработанная в Перми), определить психологические черты автора-создателя текста и читателя, предпочитающего тот или иной тип текста (проективный литературный тест В. П. Белянина, основанный на вычленении в различных типах текстов особой лексики, создающей эмоционально-смысловую доминанту).

Для успешного решения проблем обучения иностранным языкам (в том числе РКИ) проводится системное изучение проявлений индивидуальности субъекта в речевой деятельности, выявление индивидуально-типических особенностей речевых действий на всех уровнях организации высказывания (исследования кафедры психологии и педагогики РУДН)¹⁵. В Российском университете дружбы народов созданы также тесты, оценивающие способности к языку. Тесты определяют объем слуховой и зрительной памяти учащихся; имитационные способности; способности к грамматическому анализу и синтезу; способности к установлению связи «звук — графический символ»; уровень владения аналогией. Авторы данной тестовой методики считают, что, хотя тесты по определению способностей к языку созданы на фонетической основе, их следует рассматривать как разновидность психологических тестов¹⁶.

¹⁴ Люшер М. Сигналы личности. Воронеж, 1993. С. 94.

¹⁵ Чеботарева А. Ю., Денисенко В. Н., Крутнов А. И. Психолингвистический анализ речевых действий. М., 1998. С. 4.

¹⁶ Кузьмина Е. С., Есина З. И. Диагностические психологические тесты в обучении РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.

¹² Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки / Пер. с фр. М., 2003. С. 5.

¹³ Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1956. С. 334.

В судебном речеведении исследуется речевой сигнал как отраженные свойства человека в виде его речевых навыков, в том числе осуществляется диагностика эмоционально-психологического состояния и свойств личности человека по фонограмме¹⁷, имеются наблюдения в области речи, содержащей искажение действительности. Так, например, отмечается, что в вымышленных текстах больше элементов, связанных с логической обработкой информации (*это так, потому что...*), чаще встречаются референтные индексы (*ну, ты знаешь, это как всегда*), неопределенные местоимения (*какой-нибудь, где-нибудь*), объем речевой продукции при лжи меньше, речь медленнее, в ней больше оговорок. Вообще, как отмечают исследователи, «судебная психоллингвистика занимается анализом не столько особенностей языкового сообщения, сколько языковой (и речевой) личности, которая стоит за текстом»¹⁸.

Психоллингвистика — это наука, равно принадлежащая психологии и лингвистике. Но можно сказать, что психологов интересует именно психологическая сторона проблемы, а язык — это лишь инструмент, и конкретная языковая форма проявления тех или иных личностных черт, как правило, остается за пределами внимания психологов. Для лингвистов же в психоллингвистике интересен прежде всего язык, психологические же законы, методики — это тот инструмент, с помощью которого лингвисты устанавливают закономерности порождения речи, механизмы усвоения родного или иностранного языка, способы достижения определенных коммуникативных задач и т. д. Как отмечает Ю. Н. Караулов, «в лингвистике личность не стала пока равноправным с языком объектом изучения, оставаясь скрытым, незаявленным, а иногда и неосознанным предметом исследовательского интереса»¹⁹.

Психодиагностика — область исследований, связанных с количественными оценками и точным качественным анализом психологических свойств и состояний человека или группы. **Задача психолингводиагностики** — дать психологическую характеристику индивида на основании анализа его речевых произведений в ходе специального тестирования, включающего в отличие от обычных

психологических тестов только задания языкового характера. Другими словами, задача психолингводиагностики — установить, каким же образом в синтаксисе, грамматике, мелодике речи, в выборе лексики, в лексических и фонетических ассоциациях проявляются свойства личности.

Для разработки психолингводиагностического теста целесообразно использование следующих видов тестовых заданий:

1. Метод свободных ассоциаций, в ходе которого испытуемым предлагается написать ассоциативный ряд к словам-стимулам, имеющим ключевое значение для определения акцентуации характера: *смех, вода, бороться, враг, друг, жизнь, свет, звук, цвет, чувства, пространство, доброта, злоба* и т. д. Помимо акцентуации ассоциативный эксперимент позволяет также определить степень эксцентричности, неординарности мышления испытуемых, выявить их личностные особенности, а также охарактеризовать воззрения определенной возрастной или социальной группы людей.
2. Метод семантического дифференциала. Методика позволяет выявить главенствующий канал восприятия, моральные, культурные и прочие приоритеты личности. Следует, однако, отметить тот факт, что результаты, полученные данным методом, очень сложны в обработке.
3. Методика дополнения текста измеряет большое количество психометрических свойств. В основном ответы оцениваются по четырем измерениям: выражение нормальных чувств, когнитивный способ выражения, индикаторы аномалий, способ разрешения конфликтов²⁰.
4. Задания, связанные с речевой игрой, помогают определить степень агрессивности личности, наличие комплексов²¹. При интерпретации семантически бессмысленных текстов возможно включение фоносемантического аспекта.
5. Выбор тех или иных синтаксических конструкций из предложенного ряда. К примеру, предпочтение безличных предложений двусоставным свидетельствует о пассивности, страхе перед действительностью.

¹⁷ Галяшина Е. И. Прикладные основы судебной фоноскопической экспертизы // Теория и практика судебной экспертизы. СПб., 2003. С. 95.

¹⁸ Белянин В. П. Психоллингвистика. М., 2003. С. 198.

¹⁹ Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2003. С. 48.

²⁰ См.: Пишо П. Психологическое тестирование. СПб., 2003. С. 153.

²¹ См.: Болдырева Е. Ф. Языковая игра как форма выражения эмоции. Дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2002.

6. Оценка по определенной шкале жаргонной и табуизированной лексики, эвфемизмов.
7. Подбор синонимических и антонимических рядов.
8. Вербальная реакция на стимульные фразы, содержащие просьбу, совет, приказ, вопрос.
9. Использование (подстановка) вводных слов.
10. Написание текста на заданную тему.

Следует отметить, что перечень возможных заданий далеко не полон. По мере разработки теста и проверки его валидности и надежности состав заданий и их вид несомненно будут изменяться, дополняться, перерабатываться.

Процедура психолингводиagnostического тестирования:

1. В группе № 1 проводится сначала психологическое тестирование, а затем лингводиagnostическое. Устанавливается корреляция между результатами того и другого вида испытаний.
2. Обратное тестирование. В группе № 2 проводится лингводиagnostический тест, устанавливаются (предположительно) личностные черты, а потом их подтверждает или опровергает психологический тест.
3. Проверка на надежность и валидность.

Для начальной стадии разработки психолингводиagnostического теста, с нашей точки зрения, очень удобен психогометрический тест Сьюзен Деллингер (русскоязычная версия А. А. Алексеева и Л. А. Громовой), согласно которому людей можно разделить на 5 типов, условно соответствующих 5 фигурам: квадрату, прямоугольнику, треугольнику, кругу, зигзагу. Тест позволяет мгновенно определить тип личности человека и дать подробную характеристику его личных качеств, особенностей поведения и речи. Приведем в качестве примера характеристику психологического типа «квадрат». Ему свойственны организованность, пунктуальность, соблюдение правил и инструкций, аккуратность, упорство, настойчивость, терпеливость и трудолюбие, некоторая рационалистичность, сухость, холодность, экономичность, практичность, ориентация на факты и цифры, пристрастие к письменной речи. Устная речь: обстоятельная, медленная, обычно монотонная и сухая, много речевых штампов, логичная, последовательная, ясная. Внешний вид: опрятный, строгий, неяркий, сдержанный²².

²² Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2001. С. 501–503.

После определения психологических черт испытуемых по психогометрическому тесту им предлагаются задания языкового характера из тех, что были перечислены выше. Недостаточно репрезентативная выборка пока не позволяет сделать четких выводов по результатам проведенных экспериментов, однако можно отметить, что определенные соответствия между типом личности по тесту С. Деллингер и языковыми проявлениями уже намечаются.

Таким образом, путь, по которому пойдет весьма длительная и кропотливая работа над психолингводиagnostическим тестом, еще только намечается, и намечается на ощупь. Разрабатываемый тест не только позволит дополнить существующие методики, но и, возможно, откроет новые связи и соответствия между личностью и ее речевыми проявлениями.

8.3. ЗАНИМАТЕЛЬНАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

Во всех вузах России, включая технические, уже более 10 лет введена учебная дисциплина «Культура речи». При общих для курса задачах (повышение уровня владения родным языком, как устным, так и письменным, в соответствии с существующими функциональными стилями) учебные пособия по русскому языку и культуре речи весьма разнообразны по своему содержанию, а также по применяемым в них методикам. Преподаватели чувствуют, что вузовский курс должен в корне отличаться от школьного, чтобы быть эффективным. Повторять набившие оскомину правила орфографии и пунктуации (пусть даже самые сложные и спорные!), читать лекции о синонимах и паронимах, об особенностях функциональных стилей, а затем делать упражнения на закрепление материала — значит обречь курс на провал и не добиться сколько-нибудь существенных результатов. Интуитивно — потому что фундаментальных исследований о том, как преподавать культуру родной речи в высшей школе в современных условиях нет, — многие преподаватели обращаются в поисках путей оптимизации обучения к психологии. И тогда в учебниках по русскому языку появляются тесты или тренинговые, медитативные упражнения. Оправданна ли эта тенденция?

Думается, что обращение к достижениям психологии для того, чтобы сделать преподавание (и не только языка, и не только, конечно же, в вузе) более успешным, — это не дань моде, а требование времени. Надо признать, что поколение, родившееся во второй половине 1980-х гг. XX в., качественно отличается от своих отцов и дедов. Во-первых, культура перестает быть вербальной, опираться на Слово, она все больше и больше становится экранной и опирается на Образ, в котором неразрывно слита визуальная, аудиальная, чувственная и рациональная информация. Ученые говорят о феномене «клипового мышления», с которым связаны затруднения детей, подростков и молодежи при создании линейного текста. Представим себе видеоклип: как пересказать его содержание, если звук и зрительный образ, к тому же зачастую пробуждающий чувственные ощущения, не только взаимодополняют друг друга, но просто не существуют друг без друга, это нечто единое и неделимое. И если человек начинает мыслить подобными зрительно-звуко-чувственными образами, то его мышление становится качественно иным по сравнению с теми, чья мысль способна опереться главным образом на словесную форму, не отвлекаясь на визуально-кинестетические нюансы.

Помимо термина «клиповое сознание» (или «клиповое мышление») в обиход вошло еще одно выражение, которое характеризует особые свойства молодого поколения, — «дети индиго». (Интересно, что слово «индиго» рождает в сознании носителя русского языка фоносемантические ассоциации с прилагательными «дикий» и «иной».) Дети новой нормы, или «дети индиго» (как их называют американские исследователи по якобы необычному ярко-синему цвету ауры), отличаются рассеянным вниманием (неумение подолгу сосредоточиваться на одном виде деятельности — неотъемлемое свойство и клипового сознания), пытливостью ума, независимостью, обостренным чувством справедливости, ранимостью и одухотворенностью. Работать с такими людьми командными методами, на которых до сих пор стоит наша педагогика как школьная, так и вузовская, — не просто нельзя, это невозможно. Иерархия отношений учитель—ученик, где учитель является носителем информации и существом высшего порядка, «информационным донором», а ученик — благодарным реципиентом, рушится. Информационное пространство так велико и доступно, что, во-первых, преподаватель перестает быть монополистом, а во-вторых, оказывается иногда менее способным отыскать информацию, чем его ученики.

Как уже было отмечено, выход из создавшегося сложного положения следует искать в интеграции специальных учебных дисциплин с психологией, а также акмеологией — наукой о достижении вершин в саморазвитии человека, в том числе в его профессиональной деятельности.

Прежде всего, изучение культуры родной речи не должно быть самоцелью, следует преподавать ее таким образом, чтобы она была средством для развития личности студента и раскрытия его природных и творческих потенциалов. Развитие и совершенствование личности начинается с рефлексии: с осознания своего Я, особенностей своей индивидуальности, типа темперамента, сильных и слабых сторон характера.

Одним из средств самопознания могут быть различные психодиагностические методики, которые в изобилии публикуются в психологической литературе. Опишем некоторые приемы работы с психодиагностическими тестами на занятиях по русскому языку и культуре речи в техническом вузе.

Многие методики НЛП основываются на простой, но чрезвычайно важной для педагогики, для делового общения, для самопознания особенности человеческого восприятия: у большинства людей есть так называемая ведущая модальность, или ведущий канал восприятия информации (аудиальный, визуальный, кинестетический). Элементарным тестом на определение ведущего канала восприятия может послужить написание связного мини-текста «На берегу моря» (или «В лесу» «В пустыне» и др.). Помимо того что учащиеся должны создать связный текст, они самостоятельно анализируют написанное, определяя по соответствующей лексике (предикатам — в терминологии НЛП), какой канал восприятия информации преобладает у автора текста. Диагностировав у себя какой-либо ведущий канал восприятия, студенты анализируют возможные коммуникативные барьеры, а также наиболее эффективные способы запоминания информации, обусловленные ведущей модальностью.

Большую пользу при разговоре об особенностях различных способов восприятия информации принесет ознакомление студентов с так называемой Стратегией орфографии, разработанной НЛП и опирающейся на визуальную память:

1. Поместите правильное написание слова напротив себя так, чтобы вы могли его легко видеть.
2. Закройте глаза и подумайте о чем-то приятном и расслабляющем. Когда это чувство окрепнет, откройте глаза и посмотрите на слово.

3. Поднимите глаза вверх влево и нарисуйте это правильное написание во внутреннем взоре.
4. Взгляните на воображаемый вами образ этого слова и запишите буквы, которые вы видите. Сверьтесь с правильным написанием. Если вы ошиблись, вернитесь на одну ступень.
5. Посмотрите на воображаемый внутренний образ и напишите слово задом наперед (справа налево). Проверьте написание. Если есть ошибки, вернитесь на три ступени²³.

Если же ведущей является не визуальная (что более всего распространено), а аудиальная модальность, то при работе над вызывающей затруднения лексикой большую пользу принесет проговаривание слов вслух или про себя, причем обязательно четко, по слогам.

Следует также акцентировать внимание студентов на том, что многократное написание тех или иных слов в письменных текстах (не важно, пишет ли человек ручкой на бумаге или набирает текст на компьютере) позволяет зафиксировать в подсознании правильный облик слова, при этом задействованы зрительный и кинестетический каналы восприятия. Именно поэтому метод чтения преподавателем лекции и запись ее студентами — это старый, но эффективный, с точки зрения психологии, прием, так как здесь участвуют все три основные модальности человека.

Завершить работу можно тренинговыми упражнениями на развитие того или иного канала восприятия и обсуждением со студентами эффективности («сухого остатка») этих упражнений. (Примеры простейших упражнений: закройте глаза и представьте себе розу на каком-то контрастирующем с ней фоне. Откройте глаза. Скажите, какого цвета была ваша роза? А какого цвета был фон? Закройте глаза и поменяйте цвет розы. Поменяйте цвет фона. Еще раз поменяйте цвет розы и цвет фона. Скажите, трудно ли вам было мысленно совершать эти действия? Слуховой канал восприятия можно тренировать, вспоминая голоса друзей и знакомых, при этом полезно то «прибавлять», то «уменьшать» звук.)

Курс культуры русской речи предполагает работу над совершенствованием устной и письменной речи учащихся. Заставить студентов написать какой-либо связный текст в условиях технического вуза — за-

²³ Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. М., 2000. С. 133.

дача непростая (особенно принимая во внимание ту ненависть к мини-сочинениям, которая вырабатывается у большинства выпускников школ в процессе подготовки к сдаче ЕГЭ, а именно части С). В психодиагностике часто обращаются к проективным рисуночным тестам. Один из популярнейших — «Несуществующее животное»²⁴. Студентам предлагается нарисовать фантастическое животное и затем самостоятельно интерпретировать свой рисунок по инструкции к тесту. Результатом такой работы должен стать письменный текст «Каким я предстаю по тесту “Несуществующее животное” и совпадает ли это с моим представлением о себе?» Написанные студентами тексты дают возможность помимо коллективного анализа орфографических, синтаксических и речевых особенностей работ преподавателем выхода в устную речь: студенты обмениваются своими текстами и комментируют их, соглашаясь или не соглашаясь с выявленными по тесту особенностями характера того или иного человека, аргументируя при этом свое согласие/несогласие. Интересно отметить, что в процессе анализа результатов тестирования молодые люди иногда делают своеобразные «открытия» себя или других.

Как для саморефлексии в целом, так и для правильной профессиональной ориентации важно разделение людей на лево- и правополушарных, на мыслительный и художественный тип. Экспресс-тест для определения ведущего полушария мозга²⁵ состоит из четырех последовательных действий и занимает не более 5 минут.

1. Переплетите пальцы рук. Сверху оказался большой палец левой руки (Л) или правой руки (П). Запишите результат.
2. Возьмите ручку или карандаш. Попробуйте прицелиться, выбрав мишень, глядя на нее обоими глазами. Если мишень сильно смещается при зажмуренном левом глазе, то левый глаз — ведущий (Л). И наоборот. Запишите результат.
3. Скрестите руки на груди («поза Наполеона»). Какая рука оказалась сверху (Л или П)? Запишите результат.
4. Поаплодируйте. Какая ладонь сверху? Запишите Л или П.

Сочетание ПППП соответствует четко выраженному мыслительному типу. Такие люди обладают консервативным характером, предпочитают общепринятые нормы поведения. Они эффективны в тех

²⁴ См.: Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебн. пособие. Самара, 2001. С. 110–117.

²⁵ Смирнова Е. Т. Экспресс-диагностика. Самара, 2005. С. 38–40.

профессиях, где предмет труда — цифры, числа, условные знаки и символы, чертежи (программист, конструктор, переводчик, лингвист, бухгалтер, специалист по маркетингу), этому типу личности подходят также профессии, где предмет труда — различные виды техники (инженер, технолог, водитель, автослесарь, монтажник). Соответственно сочетание ЛЛЛЛ соответствует художественному типу, такие люди обладают способностью по-новому взглянуть на вещи, они сочетают в себе ярко выраженную эмоциональность с упорством и некоторой замкнутостью. Эффективны в профессиях, связанных с художественными объектами (дизайнер, художник, артист, модельер), с живой природой (биолог, ветеринар, агроном), с группами людей (юрист, учитель, воспитатель, менеджер, социальный работник). Экспресс-тест содержит также интерпретацию всех возможных комбинаций.

Полученные результаты следует обсудить с учащимися, дополнительный материал для размышлений и дискуссии даст проверка имеющихся данных с помощью других методик (психометрический тест С. Деллингер²⁶, тест «Художник-Мыслитель»²⁷). Следует отметить, что обсуждение результатов психологического тестирования оказывается важным шагом на пути преодоления страха перед устным публичным выступлением.

Сочетание подготовленных студентами устных монологических выступлений с тестированием, результаты которого тем или иным образом связаны с темой выступления, дают плодотворную почву для организации полемики или ролевых игр. Так, например, тест «Попробуйте себя в графологии»²⁸ является хорошей отправной точкой для обучения полемической речи при проведении дискуссии на тему «Графология: наука или лженаука?». Сообщения о правилах делового этикета и о различиях в деловом этикете разных народов будут выслушаны и прокомментированы с большим вниманием, если выступления предваряются тестом «Знаете ли вы этикет?»²⁹, результаты которого обычно бывают неутешительными.

При работе над связной устной речью весьма эффективен тест на определение типов конфликтного поведения³⁰, сопровождающийся

тренировочными упражнениями на предотвращение конфликта, которые предполагают выработку наиболее адекватной вербальной реакции в различных конфликтных ситуациях.

Мы видим, что психодиагностические тесты дают обширный материал не только для порождения письменных и устных текстов, для диалога со студентами, для повышения их коммуникативной компетенции, но и для развития личности студента, для того, чтобы помочь молодому человеку осознать себя, свое предназначение и место в этом мире.

8.4. РОЛЬ ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ТЕСТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В процессе своего развития методика преподавания иностранного языка, как и любая другая сложная система, менялась под воздействием возникающих теорий, обрела экспериментальными данными, которые подтверждаясь, иногда приводили к значительному повороту в самом подходе к понятию «обучение». Одним из таких поворотов можно назвать усиление внимания к личности обучаемого и построение процесса обучения исходя из особенностей личности. Необходимость индивидуализации обучения предопределяется такими основополагающими психологическими теориями, как теории развивающего обучения (Л. С. Выготский, П. И. Зинченко, А. А. Леонтьев, Я. А. Пономарев и др.) деятельностного подхода (А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов и др.) и личностного подхода к обучаемым (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.). Не смотря на то, что теоретический материал в этой области накоплен уже значительный, проблема эффективности преподавания, является одной из самых актуальных на данном этапе, что говорит о недостаточном практическом применении накопленных знаний.

Объем материала действительно велик. Начать с того, что в психологии известно большое количество классификаций типов лично-

²⁶ См.: Практическая психодиагностика... С. 492–510.

²⁷ См.: *Обозов Н. Н.* Типы личности, темперамент и характер. СПб., 2001. С. 4.

²⁸ *Смирнова Е. Т.* Экспресс-диагностика. С. 255–257.

²⁹ *Панкратов В. Н.* Психотехнология управления людьми: Практическое руководство. М., 2001. С. 265–269.

³⁰ См.: *Ворожейкин И. Е. и др.* Конфликтология: Учебник. М., 2002. С. 231–234.

сти, и разными методистами были совершены попытки перенести многие из них в процесс преподавания, однако на данный момент отсутствуют четкие выводы относительно того, какие именно индивидуальные черты наиболее важны для обучения а также методические рекомендации по применению знаний об этих особенностях личности.

Обобщая разработки методистов, размышлявших о значении психологических особенностей личности, можно привести в пример классификацию Платонова³¹, который предложил свой вариант и, ссылаясь на работы психологов, педагогов и лингвистов, попытался определить их роль в усвоении иностранного языка. Согласно его концепции, индивидуальные черты можно поделить на четыре класса: первая группа - направленность личности (убеждения, мировоззрения, намерения, интересы и желания); вторая - опыт личности (привычки, умения, навыки, знания, опыт); третья - объединяет психические процессы (волю, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память); четвертая - сводится к биологическим свойствам индивидуума (половым, возрастным, свойствам темперамента).

Из компонентов направленности личности, то есть **первой** группы, наиболее важными считаются интерес и мотивация (Григорян³², Именитова³³, Савонько³⁴ и др.).

Ко **второй** группе, обозначенной как опыт личности, мы можем отнести такое относительно новое понятие, как метакогнитивные навыки, то есть знание слушателем собственных стратегий усвоения материала и умение осознанно их использовать.

Индивидуальные различия в области ощущений проявляются в неодинаковом уровне развития слуховых, двигательных, зрительных, осязательных и других ощущений (Ананьев³⁵, Р.Бэндлер³⁶). Важ-

нейшими параметрами являются форма и степень развития качеств восприятия, отвечающие за способ восприятия и воспроизводства информации.

В **третьей** группе сразу несколько аспектов являются важными для преподавания. Многочисленные исследования памяти выявили большие индивидуальные различия как видов памяти, так и самой мнемической функции (Смирнов³⁷, Ляудис³⁸, Атkinson³⁹). В психологии обучения иностранным языкам сосуществуют различные точки зрения относительно "ценности" того или иного вида памяти. Специалисты указывают на необходимость учета в процессе обучения иностранному языку уровня реализации следующих видов памяти: 1) ассоциативной; 2) слуховой (Ладо⁴⁰); 3) произвольно-логической (Карпов⁴¹); 4) механической (Адыбина⁴²); 5) речевой (Ляховицкий⁴³); 6) логико-смысловой (Решетникова⁴⁴); 7) оперативной (Зимняя⁴⁵); 8) кратковременной (Ладо), однако большинство признают опору на все виды памяти в комплексе более эффективной (Миролюбов⁴⁶, Артемов⁴⁷, Рогова⁴⁸, Леонтьев⁴⁹, Гез⁵⁰, Каспарова⁵¹).

Что касается мышления, то наиболее важной функцией была названа гибкость мышления (Н. В. Гизатулина и И. К. Горина). В этой

³⁷ Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.

³⁸ Ляудис В. Я. Память в процессе развития. М., 1976.

³⁹ Атkinson Р. Человеческая память и процесс обучения. М, 1980.

⁴⁰ Lado R. Language Teaching: a Scientific Approach. New York, 1964.

⁴¹ Карпов В. Н. Избранное. СПб., 2004.

⁴² Адыбина А. Г. Память и обучаемость иностранным языкам // Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в «неязыковом» ВУЗе. М., 1977. Вып. 121.

⁴³ Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранного языка. М., 1981.

⁴⁴ Решетникова Т. М. Значимость успешного овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности. К./Д., М., 1981.

⁴⁵ Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.

⁴⁶ Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: Учебное пособие для вузов. М., 2002.

⁴⁷ Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.

⁴⁸ Рогова Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. М., 2006. Кн. 1: Система работы психолога с детьми.

⁴⁹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.

⁵⁰ Гез И. И. Методика обучения иностранному языку М., 1998г.

⁵¹ Каспарова М. Г. К проблеме структуры и динамики иноязычных способностей // Научные труды МГПИИЯ им. М.Тореза. Психологические основы обучения иностранным языкам в «языковом» ВУЗе. М., 1979. Вып. 133.

³¹ Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972.

³² Григорян С. Т. Проблема мотивации в психологии научения иностранному языку // Проблемы научения иностранным языкам. Владимир, 1977. Том 5. Вып. 3.

³³ Именитова И. П. Динамика учебной мотивации взрослых в условиях интенсивного обучения в процессе усвоения учебного материала. К./Д. М., 1980.

³⁴ Савонько Е. И. Управление мотивационной структурой личности как фактор интенсификации учебного процесса // Научные труды МГПИИЯ им. М.Тореза. М., 1981. № 179.

³⁵ Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960.

³⁶ Бэндлер Р. Используйте свой мозг для изменений. СПб., 1994.

категории все большую значимость также приобретает межполушарная асимметрия (Бэндлер, Москвин, Москвина⁵²).

К наиболее значимым для обучения иностранному языку эмоциональным особенностям ученые в основном относят эмоциональную устойчивость (Витт⁵³, Н. С. Звенигородская, Мазурик⁵⁴).

Учащиеся с различным уровнем развития волевых качеств овладевают иностранным языком неодинаково эффективно (В. Н. Карпов, Бенедиктов⁵⁵, А. А. Леонтьев, М. Г. Каспарова). Особое внимание обращается на такое волевое качество, как настойчивость.

В процессе обучения иностранному языку реализуются все виды внимания, и особая значимость придается его концентрации, без которой невозможно организовать полноценное восприятие речевого материала и достичь его глубокого понимания каждым учащимся.

Что касается **четвертой** группы, то в психологии и методике обучения иностранному языку особо акцентируется важность подвижности нервной системы в связи с успешным овладением иноязычной речевой деятельностью (Границкая⁵⁶, Цветкова⁵⁷, Гохлернер, Эйгер⁵⁸, М. В. Ляховицкий).

Таков общий обзор тех наработок, которые могли бы применяться в практическом обучении достаточно широко. Однако на данный момент лишь очень небольшое количество образовательных учреждений применяет предварительное психологическое тестирование слушателей и применяет его результаты для формирования групп и самого процесса обучения.

Трудности очевидны. Во-первых, это огромное количество личностных факторов, так или иначе влияющих на успешность обуче-

ния. Если учитывать хотя бы половину этих черт, получается, что перед обучением мы вынуждены давать каждому студенту как минимум 5-7 тестов и затем каким-то образом учитывать результаты их всех. При таком подходе большое количество критериев даст огромное количество комбинаций, и выявить схожие черты будет очень проблематично, что сделает невозможным для преподавателя учитывать их.

Таким образом, первой задачей будет выявить нескольких, максимум двух критериев, которые будут максимально нести ответственность за успешность обучения, а затем определить, какую именно роль отвести им в процессе обучения.

Процесс обучения в схематичном варианте можно представить как поэтапное усвоение информации (восприятие, переработка, запоминание и воспроизведение). Поэтому именно те особенности личности, которые напрямую связаны с этим процессом, рассматриваются нами как главные.

Различия по сенсорным предпочтениям отвечают за особенности процессов восприятия и запоминания, ограничивая поступление информации и обуславливая стратегии ее запоминания. Межполушарная асимметрия играет важную роль при переработке информации, запоминании и воспроизведении.

По нашему мнению, важно обратиться к изначальным, врожденным психофизиологическим чертам, система которых разработана в таких пограничных науках как нейролингвистика, нейрофизиология, психолингвистика. Все исследования на тему межполушарной асимметрии с делением людей на лево- и правополушарных (Аршавский, Ротенберг⁵⁹, Бианки, Филиппова⁶⁰, Иванов⁶¹, Черниговская⁶²) доказывают, что сами принципы мышления, восприятия и переработки информации у данных типов настолько отличаются, что людям с ярко выраженными предпочтениями тяжело выстроить полноценное общение. В случае совместного обучения, однако, способность обеспечить в группе атмосферу понимания и сотрудничества, является основополагающей.

⁵² Москвин В.А., Москвина Н. В. Основы дифференциальной педагогики. Оренбург, 2003.

⁵³ Витт Н. В. Влияние эмоциональной регуляции речевого поведения на использование иноязычной лексики // Методика преподавания иностранных языков в ВУЗе. Л., 1983. Вып. 2.

⁵⁴ Мазурик Т. Н. Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка в ее связи с иноязычными способностями. К. Д. М., 1984.

⁵⁵ Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б. Психология обучения и воспитания в высшей школе. Мн., 1983.

⁵⁶ Границкая А. С. Научить думать и действовать. М., 1991.

⁵⁷ Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. М., 2001.

⁵⁸ Гохлернер М. М., Эйгер Г. В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С.137–142

⁵⁹ Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984.

⁶⁰ Бианки В. Л., Филиппова Е. Б. Асимметрия мозга и пол. СПб., 1997.

⁶¹ Иванов В. В. Чет и нечет. М., 1978.

⁶² Черниговская Т. В., Деглин В. Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам. Тарту, 1986. Вып. 19. С. 68–84.

Что касается сенсорных предпочтений, то степень использования визуального, аудиального, кинестетического каналов для получения информации об окружающей действительности отличается у людей иногда очень значительно. Сенсорные предпочтения не всегда осознаются носителями, но при более целенаправленном использовании, эта система становится мощным подспорьем в процессе обучения, повышает знание слушателей о собственных стратегиях и дает им возможность целенаправленно выстраивать свое обучение. И для преподавателя, подобное знание может оказать неоценимую услугу в работе с так называемыми “трудными студентами”. Сейчас большинство преподавателей все-таки сходятся во мнении, что так называемая “необучаемость” в чистом виде – явление достаточно редкое, и как правило является следствием неподходящего метода обучения.

Таким образом, мы определили те критерии, которые мы будем рассматривать как основные и теперь нам необходимо разобраться, какую роль знания о психологических особенностях могут играть в процессе обучения. Нам представляется, что роль эта двойственна и может относиться к двум этапам: этапу формирования группы и этапу собственно преподавания.

Мы предлагаем использование ряда тестов для предварительного тестирования слушателей перед зачислением в группы. Эти тесты имеют своей целью не деление студентов на группы в зависимости от их личностных особенностей, а сбор информации о когнитивных типах слушателей, а также самого преподавателя. Преподаватель, опираясь на сильные стороны, должен помочь студенту развивать слабые для более целостного и эффективного усвоения языка.

Надо сказать, что предварительное психологическое тестирование студентов, хотя и не применяется активно на практике, теоретически разработано и его если не необходимость, то по крайней мере эффективность доказана. При этом остается в тени информация о преподавателе, которую не менее важно учитывать при начале работы с группой.

Эффективность того или иного метода зависит не только от специфики самого метода и восприимчивости студентов к нему, но и от способности преподавателя воплотить в работу все главные принципы и постулаты метода. О важности мудрого преподавателя больше всего говорили сторонники и разработчики гуманистических методов обучения, поскольку именно для них от преподавателя тре-

буется максимально использовать свой творческий и жизненный потенциал.

Мы не будем останавливаться на таком всеобъемлющем и неоднозначном понятии как «мудрость» и претендовать на то, что ее можно развить. Мы возьмем за основу то, что у преподавателя, как и у студентов, есть свои сильные и слабые стороны восприятия, запоминания, мышления, подачи информации. Знание о своих возможностях преподавателю дает преподавателю и его коллегам представление о том, насколько он/она в состоянии ответить требованиям метода, который принят на данной учебной программе.

Помимо того что подобный подход должен спровоцировать более осмысленный и глубокий подход к обучению у всех участников этого процесса, нам, представляется крайне важным, что это открывает перед преподавателем возможность саморазвития, личностного роста. В процессе анализа и обдумывания собственных стратегий и потребностей группы, преподаватель неизбежно осознает свои слабые стороны и, найдя способ преодолеть их, сможет лучше понять те же слабости у студентов, а значит, помочь им преодолеть их.

Для предварительного тестирования нами было предложено и опробовано несколько тестов: 1) тест на выявление ведущего полушария головного мозга, 2) тест Х.Гарднера на тип интеллекта, 3) тест на ведущую сенсорную систему. В качестве дополнительных непрямых способов мы также предлагаем написание короткого тематического рассказа и небольшое выступление на предложенную тему с записью на видеокамеру. Рассказ, названный “предварительное тестирование”, состоит из написания слушателями ассоциативного рассказа на тему: “Представьте что вы находитесь на берегу моря...” Затем производится подсчет предикатов, принадлежащих к различным сенсорным каналам и, таким образом, выявляется ведущий канал. Эффективность данного способа по сравнению с классическим тестом состоит в том, что студенту сложнее угадать цель подобного тестирования, что обеспечивает более объективные результаты. Что касается выступлений, то вначале студентам предлагается выступить с рассказом на выбранную ими же тему, при этом выступление записывается на видеокамеру, а на второй части урока проводится анализ записи, где основное внимание уделяется анализу движений глаз выступающего, его жестов и мимики, грамматических, фонетических и лексических ошибок. На основании этого анализа также возможно

выявить ведущий сенсорный канал студента и предсказать его типовое поведение и стратегии обучения.

Таким образом, мы предлагаем преподавателям пройти подобное тестирование самим. Это поможет им выявить основные моменты, на которые необходимо обратить внимание при работе со студентами, выявленные особенности которых отличаются от их собственных.

На втором этапе нам необходимо воплести полученные знания в процесс обучения, ввести их в классную комнату. Сразу определим, что роль их не в том, чтобы разделять студентов, обучать их индивидуально и укреплять их уже существующие особенности, а как раз наоборот, в том, чтобы обучаясь совместно, студенты учились друг у друга, расширяли свой запас стратегий и, грамотно направляемые преподавателем, обогащались как новым опытом, так и знаниями языка. С этой целью необходимо разобраться в основных отличиях выбранных нами типов, понять их стратегии успешности и создать набор упражнений, которые помогут студентам обучиться этим стратегиям.

Обратимся вначале к различиям в области межполушарной асимметрии, поскольку здесь существует базовая проблема – межполушарная асимметрия является врожденной и поддается изменению лишь до какой-то степени. Можно постараться «информационно просветить» человека о стратегиях неведущего полушария, но научить его мыслить по-другому, очень сложно. Разумеется, мы рассматриваем крайние степени левополушарности и правополушарности и в каждом конкретном случае преподавателю придется проводить полный анализ совместимости с группой, предсказывать трудности отдельных студентов и искать методы их решения.

Одинаково нежелательны ситуации, при которых преподаватель и большинство студентов принадлежат противоположным и ярко выраженным типам межполушарной асимметрии. Левополушарный преподаватель, например, имеет тенденцию следовать логике типового учебно-методического комплекса, линейно и последовательно переходя от темы к теме, не пропуская и не видоизменяя предложенные упражнения. Он/она тяготеет к дедуктивному объяснению грамматики, отталкиваясь от правила и предлагая большое количество упражнений на тренировку каждого отдельного правила перед тем, как предложить упражнения, объединяющие ряд правил. Диктанты, грамматические тесты, списки слов на заучивание и стандартная экзаменационная проверка в конце курса, также являются неотъем-

лемой частью его уроков. И левополушарный студент, привыкнув к такой системе еще со школы, способен довольно безболезненно в нее вписаться, однако, как правило, имеет определенные сложности при использовании своих знаний вне классной комнаты. левополушарный человек способен обучаться просто ради обучения, не ставя себе практической цели, поэтому он вполне может заучивать слова списками и сочинять оторванные от жизни рассказы на основе изученной грамматики и лексики.

Правополушарный преподаватель всегда старается создать единый контекст обучения, связывая изучаемые темы не только с окружающей действительностью, но и друг с другом, для того чтобы у студентов складывалась единая языковая картина мира. Правополушарный студент не способен обучаться без конкретной практической цели, либо продиктованной жизнью, либо созданной преподавателем (метод Г. А. Китайгородской). Грамматику и слова он усваивает только контекстуально и, как правило, не имеет барьера для использования знаний в реальной ситуации, поскольку изначально на нее ориентирован.

Что касается различий в ведущей сенсорной системе, то здесь ситуация иная, поскольку эти предпочтения обусловлены многими факторами (семья, социальное окружение, культура страны проживания, сфера занятости и пр.) и поддаются развитию. Более того, развитие всех систем восприятия рассматривается нами как крайне эффективное для целей обучения, поскольку мы увеличиваем объем воспринимаемой информации и обогащаемся стратегиями переработки и запоминания этой информации. Поэтому, выявив свой ведущий канал, как студенты, так и преподаватель должны направить свои усилия в сторону развития слабых каналов и максимально включить их использование при обучении.

Наибольшие сложности можно предсказать при противопоставлении сильно выраженных визуального и кинестетического каналов. Их различия можно наиболее четко показать через формулу «пассивность - активность». Визуалам необходимо наличие картинок, схем, диаграмм, в то время как кинестетики не воспринимают готовых визуальных стимулов, но готовы сами их создавать, обучаясь и запоминая в процессе практической деятельности.

Кинестетики с радостью возьмутся за задание, в котором нужно составить проект, провести опрос, сообщить о результатах исследования, нарисовать карту сокровищ и провести публичное выступле-

ние, с целью убедить или рассказать о необычном явлении. Они также будут в числе первых, кто найдет себе практику с носителями языка, воспользуются Интернет-ресурсами и запланируют поездку за рубеж. Соответственно, преподаватель, который будет ограничивать их жажду практической деятельности и не предоставит возможности для самовыражения, получит в их лице «трудных», часто слабых студентов.

Визуал же, напротив, плохо ориентируется в практических ситуациях, предпочитая индивидуальное обучение, самостоятельное чтение, переписывание тетрадки, списков слов, чтобы красиво выглядело, не стремится к общению и с трудом заставляет себя подняться из-за парты, когда преподаватель просит выполнить задание, где нужно ходить от одного студента к другому и проводить опрос, например. Зато они с удовольствием будут выполнять грамматические и лексические задания на раскрытие скобок, вписывание недостающих частей, соединение смысловых частей и пр.

Аудиальный преподаватель, как это вполне очевидно, использует большое количество аудиальных стимулов – от классических отрывков из учебника до песен, аутентичных передач, фильмов, живых носителей языка. Как правило, это играет только положительную роль при обучении, однако если в группе есть студенты со слабым аудиальным каналом, то при наличии огромного количества информации, подаваемой аудиально, они могут замкнуться, усомниться в своих силах (особенно при сравнении с аудиальными студентами) и потерять интерес к процессу. Аудиальный преподаватель должен не только обеспечивать своих студентов материалами, но и уметь грамотно, поэтапно научить этот материал воспринимать. Большое количество упражнений на различные виды восприятия (на восприятия общей мысли, деталей, конкретной информации, на знания об устройстве и предсказуемости текстов, слушание текстов по частям и целиком и пр.) должно выровнять общий уровень восприимчивости на слух в классе и обеспечит хорошую основу для занятий.

Таким образом, мы видим, что крен в любую сторону грозит нам обеднением восприятия, отгораживая часть информации от нашего сознания и делая процесс обучения крайне однобоким. Конечно, ярко выраженные типы в жизни встречаются нечасто, но знания об их существовании и основных отличиях способно объяснить неудачи и успехи студентов в конкретных областях, а также способны подсказать пути решения этих трудностей. Что касается преподавателя, то,

как руководитель, дирижер процесса обучения, он/она в первую очередь должен знать себя, понимать причины своих трудностей, своих любимых и не любимых методик и упражнений и иметь силы раздвинуть границы своих возможностей, а не переносить свои слабости на студентов.

В качестве практического примера использования наших разработок, поскольку мы говорили, что третьей задачей будет составление методических рекомендаций, можно привести урок, который может стать вводным при работе с каналами восприятия.

Урок состоит из 4 частей. В первой студентам предлагаются 4 картинки, на которых изображены важные моменты истории (например, высадка человека на Луну, освобождение Нельсона Манделы, первый концерт Биттлз, разрушение Берлинской стены). Студенты делятся на группы и каждой группе предлагается представить, что из всех органов чувств у них осталось только одно (например, слух), и описать события на картинке с точки зрения данного канала.

Зрительное восприятие в подавляющем большинстве случаев является наиболее развитым и в первое время студенты испытывают значительные сложности, когда им приходится говорить на языке других чувств. В то же время студенты с развитой кинестетикой выступают лидерами на этом этапе, предлагая много нестандартных ощущений. В конце первого этапа студенты при помощи преподавателя составляют сводную таблицу по всем каналам восприятия, обсуждая и добавляя новые идеи. Таким образом составляется словарный запас по данной теме, который должны использовать уже все студенты независимо от их ведущего канала.

Во второй части преподаватель предлагает слушателям тексты-загадки. Все они написаны с позиции человека (или не человека) воспринимающего какую-то ситуацию через один канал. Студенты должны решить, кто описывает ситуацию и что именно она означает, получая при этом возможность использовать и расширить словарный запас. Даже те, кто на первом этапе испытывали сложности с использованием нетипичной лексики, на этом этапе начинают не только использовать уже имеющиеся слова и выражения, но и изобретать свои, получая все больше удовольствия от своей способности полно представлять ситуацию.

На третьем этапе происходит дальнейшая тренировка разговорных навыков на изученном материале. Сначала при помощи преподавателя, а потом самостоятельно в мини- группах, слушатели предлага-

ют друг другу ситуацию для спонтанного описания, либо описывают ситуацию для угадывания другими (например, опишите свадьбу в церкви с позиции обоняния).

Наконец, четвертая часть состоит из домашнего сочинения на предложенную преподавателем тему, причем для повышения интереса и творческих способностей часть тем предполагает сочинение от лица не человека, а какого-то предмета (например, будильника).

В результате этого урока студенты получают возможность более активно использовать все сенсорные каналы, расширив свое восприятие реальности. Если в начале они на осознанном уровне практиковали лексику, предложенную другими студентами, то потом они сами активно включились в процесс творчества и активизировали ранее «спящие» каналы. В целом этот опыт позволяет им не только успешно участвовать в уроке, но и получить дополнительную информацию о сильных и слабых сторонах своего восприятия, чтобы использовать ее в дальнейшем как при обучении языку, так и в жизни в целом.

На данном этапе своего существования методика испытывает все большую потребность в привлечении и активном использовании наработок смежных наук. Это продиктовано тем, что традиционная методика, ставившая на первое место и изучавшая в подробностях сам процесс преподавания, практически не уделяла внимания тому, ради кого этот процесс должен работать. Личности приходилось адаптироваться под обучение, что вызывало большое количество сложностей и непонимание. Непонимание причин совершаемых ошибок, успешности или неуспешности различных упражнений и подходов, эмоционального состояния слушателей во время обучения. По нашему мнению, пришло время адаптировать сам процесс обучения под личность, что способно не только в целом повысить эффективность обучения, но и дает возможность понять многие внутренние процессы, сопутствующие обучению (например, механизмы восприятия и запоминания информации, причины и механизм возникновения ошибок, осознание слушателями собственных познавательных способностей и стратегий). С этой целью нам представляется необходимым проведение предварительного психологического тестирования как первого этапа и построение курса обучения с учетом индивидуальных особенностей, а также максимальное обогащение студентов стратегиями, используемыми различными психологическими типами.

ЛИТЕРАТУРА

- Аванесов В. А.* Композиция тестовых заданий. М., 1998.
- Аванесов В. А.* Основы теории педагогических заданий // Педагогические измерения. 2006. № 2.
- Ажеж К.* Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки / Пер. с фр. М., 2003.
- Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов. СПб., 1999.
- Алыбина А. Г.* Память и обучаемость иностранным языкам // Вопросы обучения основным видам речевой деятельности в «неязыковом» ВУЗе. М., 1977. Вып. 121.
- Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. М., 1960.
- Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. М., 1969.
- Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения. М., 1980.
- Балыхина Т. М.* Словарь терминов тестологии. М., 2000.
- Беляева Л. Н., Девель Л. А.* «Языковое тестирование» Т. Макнамары // Материалы XXXIII междунар. филол. конференции / Под ред. И. Ю. Павловской. СПб., 2004. Вып. 19: Тестология. С. 10–14.
- Белянин В. П.* Психоллингвистика. М., 2003.
- Бенедиктов Б. А., Бенедиктов С. Б.* Психология обучения и воспитания в высшей школе. Мн., 1983.
- Берков В. П.* Двухязычная лексикография. СПб., 1996.
- Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению. М., 1937.
- Бианки В. Л., Филиппова Е. Б.* Асимметрия мозга и пол. СПб., 1997.
- Болдырева Е. Ф.* Языковая игра как форма выражения эмоции. Дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2002.
- Бэндлер Р.* Используйте свой мозг для изменений. СПб., 1994.
- Бэндлер Р.* Используйте свой мозг для изменений. СПб., 1994.
- Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В.* Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 15–19.

- Витт Н. В.* Влияние эмоциональной регуляции речевого поведения на использование иноязычной лексики // Методика преподавания иностранных языков в ВУЗе. Л., 1983. Вып. 2.
- Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: метод. пособие / Под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск, 2001.
- Ворожейкин И. Е. и др.* Конфликтология: Учебник. М., 2002.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1956.
- Галашина Е. И.* Прикладные основы судебной фоноскопической экспертизы // Теория и практика судебной экспертизы. СПб., 2003.
- Гез И. И.* Методика обучения иностранному языку М., 1998г.
- Гез Н. И.* Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе 1986. № 2. С. 17–24.
- Гетерштейн С. Г.* Прогностическая ценность тестов и связи с упражнениями // Тесты (теория и практика): Сб. М., 1928. № 2. С. 37.
- Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф.* Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002.
- Гордеев Е. Н., Ерофеева И. Н., Нестерова Т. Е., Павловская И. Ю., Юрков Е. Е.* К проблеме развития тестологической терминосистемы // Материалы XXXV Международной филол. конференции. Вып. 25: Тестология / Под ред. И. Ю. Павловской. СПб., 2006. С. 8–13.
- Горчев А. Ю.* Объекты, уровни и приемы контроля // Иностранные языки в школе. 1987. № 4.
- Гохлернер М. М., Ейгер Г. В.* Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С.137–142
- Границкая А. С.* Научить думать и действовать. М., 1991.
- Григорян С. Т.* Проблема мотивации в психологии научения иностранному языку // Проблемы научения иностранным языкам. Владимир, 1977. Том 5. Вып. 3,
- Девель Л. А.* Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования. СПб., 2006.
- Европейский языковой портфель для России. М.; СПб, 2001.
- Ефремова Н. Ф.* Современные тестовые технологии в образовании. М.; Ростов н/Д, 2001.
- Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
- Зимняя И. А.* Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку: Сб научных трудов МГПИИЯ. М., 1984. № 242. С. 3–10.
- Иванов В. В.* Чет и нечет. М., 1978.
- Иванова Г. С.* Деловой французский язык. Коммерческая корреспонденция. М., 2003.
- Изаренков Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. М., 1990. № 4. С. 56.
- Именитова И. П.* Динамика учебной мотивации взрослых в условиях интенсивного обучения в процессе усвоения учебного материала. К./Д. М., 1980.
- Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 2003.
- Карданова Е. Ю.* Педагогические тесты: теория, модели, методы // Вопросы тестирования в образовании. 2005. № 2.
- Карданова Е. Ю., Нейман Ю. М.* Основные модели современной теории тестирования. Вопросы тестирования в образовании. 2003. № 7.
- Карпов А.С.* К вопросу о профессионально значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 55.
- Карпов В. Н.* Избранное. СПб., 2004.
- Каспарова М. Г.* К проблеме структуры и динамики иноязычных способностей // Научные труды МГПИИЯ им. М.Тореза. Психологические основы обучения иностранным языкам в «языковом» ВУЗе. М., 1979. Вып. 133.
- Коккота В. А.* Лингводидактическое тестирование. М., 1989.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Изд-во Кембриджского ун-та и Рус-Балт. информационный центр «Блиц». СПб., 2001.
- Комарова А. И.* Функциональная стилистика: Научная речь. Язык для специальных целей. М., 2004.
- Креер М. Я.* Критерии оценки письменной речи учащихся на рубеже школа-вуз на материале английского языка // Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
- Кубрякова Е. С.* Общие замечания о моделях порождения речи и путях вербализации мысли в речепорождающем процессе // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.
- Кузьмина Е. С., Есина З. И.* Диагностические психологические тесты в обучении РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.
- Кузьмина Т. А.* FCE – первый кембриджский сертификат. 2003.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.
- Люшер М.* Сигналы личности. Воронеж, 1993.
- Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. М., 1976.
- Ляховицкий М. В.* Методика преподавания иностранного языка. М., 1981.
- Мазурик Т. Н.* Влияние индивидуально-психологических качеств студентов на успешность усвоения иностранного языка в ее связи с иноязычными способностями. К. Д. М., 1984.
- Марков А. Г., Дайсон П., Мясников А. А.* Английский язык для физиологов: Физиология клетки: Пособие по английскому языку для студентов 2-го курса биолого-почвенного и медицинского факультетов / Под ред. проф. В. И. Шадрин. СПб., 2006.
- Марковина И. Ю., Максимова З. К., Вайнштейн М. Б.* Английский язык: Учебник для медицинских вузов и медицинских специалистов. М. 2005.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого и др. М., 1982.
- Милашевич В. В.* Курс перевода литературы с английского языка. Л., 1990.
- Мильруд Р. П., Матиенко А. В., Максимова И. Р.* Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе., 2005.

Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам: Учебное пособие для вузов. М., 2002.

Москвин В. А. Москвина Н. В. Основы дифференциальной педагогики. Оренбург, 2003.

Москвин В.А., Москвина Н. В. Основы дифференциальной педагогики. Оренбург, 2003.

Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб., 2006.

Обозов Н. Н. Типы личности, темперамент и характер. СПб., 2001.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике Совета Европы. Страсбург, 2001 (англ. и фр. версии); Моск. гос. лингв. ун-т (русская версия), 2003.

Павлова М. А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. М., 2000.

Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе: Экспериментальное исследование британских тестов в российском вузе // Материалы XXXII Международ. филол. конференции СПбГУ. Вып. 28: Тестология. СПб., 2003.

Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология: Курс лекций. СПб., 2002.

Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Методология обучения иностранным языкам. Тестология. СПб., 2007.

Палажченко П. Все познается в сравнении, или несистематический словарь трудностей, тонкостей и премудростей английского языка в сопоставлении с русским. М., 1999.

Панкратов В. Н. Психотехнология управления людьми: Практическое руководство. М., 2001.

Пишо П. Психологическое тестирование. СПб., 2003.

Платонов К.К. Проблемы способностей. М., 1972.

Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учебн. пособие. Самара, 2001.

Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / Сост. проф. С. Ф. Шатилов, и. о. проф. К. И. Саломатов, доц. Е. С. Рабунский / ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985.

Рапопорт И. Л. Теория и практика языковых тестов. Таллин, 1980.

Рапопорт И. Л., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам. Таллин, 1987.

Рассудова О. П. Ступени. М., 1987.

Решетникова Т. М. Значимость успешного овладения иностранным языком от особенностей речемыслительной деятельности. К./Д., М., 1981.

Рогова Е. И. Настольная книга практического психолога: В 2 кн. М., 2006. Кн. 1: Система работы психолога с детьми.

Ротенберг В. С., Аршавский В. В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984.

Рунов Д. К. Книга о грамматике. СПб., 2000.

Савонько Е. И. Управление мотивационной структурой личности как фактор интенсификации учебного процесса // Научные труды МГПИИЯ им. М.Тореза. М., 1981. № 179.

Саломатов К. И. Принципы выделения и классификации методических умений в учебной работе учителя иностранного языка // Профессионально-направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985.

Саломатов К. И., Шатилов С. Ф. Профессиограмма учителей иностранного языка как основа методической подготовки студентов // Повышение качества теоретической методической подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка: Метод. рекомендации / Липец. гос. пед. ин-т, Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М., 1985.

Салье В. М., Мячинская Э. И., Цурикова Л. П. и др. Курс письменной английской речи. 2-е изд. СПб., 2005.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.

Смирнова Е. Т. Экспресс-диагностика. Самара, 2005.

Солодилова Т. Ю. Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам // Материалы XXXIV Международной филол. конференции. Вып. 24. Тестология / Под ред. И. Ю. Павловской. СПб., 2005.

Стивенсон С. Экспериментальная психология. М., 1960.

СЭС. Советский энциклопедический словарь, М., 1990.

Федорова Л. Л. К понятию коммуникативной компетенции. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1980.

Хомский Н. Язык и мышление. М., 1997.

Цатурова И. А. Тестирование устной коммуникации. М., 2004.

Цатурова И. А., Балуюн С. Р. Тестирование устной коммуникации. М., 2004.

Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. М., 2001.

Чеботарева А. Ю., Денисенко В. Н., Крупнов А. И. Психолингвистический анализ речевых действий. М., 1998.

Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М., 2002.

Черниговская Т. В., Деглин В. Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга // Ученые записки Тартуского университета. Труды по знаковым системам. Тарту, 1986. Вып. 19. С. 68–84.

Черниговская Т. В., Деглин В. Л. Метафорическое и силлогистическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга // Учен. зап. Тартус. ун-та, Труды по знаковым системам. Тарту, 1986. Вып. 19.

Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.

Шмелев А. Г. «Гипертекстовый словарь методических терминов», портал «Human technologies» (www.ht.ru), 2004.

Штульман Э. А. Тестирование при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Воронеж, 1972.

Штульман Э. А. Тесты, требования к ним и их классификация // Тестирование при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе / Под ред. П. А. Баскутиса. Воронеж, 1972.

DALF — 450 activities. Collection Le nouvel Entraînez-vous (*F. Tauzer-Sabatelli, J. L. Montemont, S. Poisson-Quinton*), CLE International, 1998 (avec cassette audio).
«DELFA1, livret d'activités avec cassette» (*M.J. Barbot, C. Descayrac*). Hachette, 1993.
«DELFA1/A2, A3/A4 — 450 activités», collection Le nouvel Entraînez-vous (*E. Grandet, M.L. Parizet, R. Lescure, A. Rausch*). CLE International 1997 (avec cassette audio).
«DELFA2, livret d'activités avec cassette» (*M. J. Barbot, R. Villard*). Hachette, 1994.
«DELFA3 livret d'activités avec cassette» (*C. Descayrac*). Hachette, 1993.
«DELFA4, livret d'activités avec cassette» (*E. Guimbretiere, P. Normand*). Hachette, 1993.
«DELFA, preparation aux unites A5 et A6» (*J. Vassal-Brumberg*). CLE International, 1990.
«Destination DELFA, preparation aux epreuves ecrites de A1 et A2» (*E. Grandet, R. Lescure, M.L. Parizet*), CLE International, 1993.
«Destination DELFA, preparation aux epreuves orales de A1 et A2» (*L. Duranton, M. L. Parizet*), CLE International, 1992.
«Destination DELFA, preparationa l' unite A3» (*E. Grandet, R. Lescure*), CLE International, 1993.
«Destination DELFA, preparationa l' unite A4» (*L. Duranton, M. L. Parizet*), CLE International, 1993.
«Destination DELFA, preparationa l' unite A5» (*L. Duranton, M. L. Parizet, R. Lescure*), CLE International 1995.
«Destination DELFA, preparationa l' unite A6» (*L. Duranton, E. Grandet, M.L. Parizet, R. Lescure*), CLE International 1995.
«Expression orale et francais de specialite: unites A6 et B4» (*F. Barthelemy, C. Houssa*).
«Reussir le DALF, unite B2» (*S. Beaudet*), *Didier-Hatier*, 1996.
«Reussir le DELFA, unite A1» (*C. Cali, V. Dupuis*), *Didier-Hatier*, 1992.
«Reussir le DELFA, unite A2» (*B. Braem*), *Didier-Hatier*, 1994.
«Reussir le DELFA, unite A3» (*P.Y. Roux*), *Didier-Hatier*, 1993.
«Reussir le DELFA, unite A4» (*S. Beaudet, P.Y. Roux*), *Didier-Hatier*, 1996.
«Reussir le DELFA, unites A1 et A2, la comprehension orale collective» (*S. Beaudet*), *Didier-Hatier*, 1996.
«Reussir le DELFA-DALF: compte rendu, resume, synthese — unites A5, B1, B3» (*C. Cali, V. Dupuis*), *Didier-Hatier*, 1998.
Alderson J. C, Clapham C. M., Wall. D. Language. Test Construction and Evaluation, Cambridge, 1995.
Asher J. Learning Another Language trough Actions. Los Gatos, Cal., 1988.
Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, 1990.
Baker A. “Tree or three?” Cambridge, 1994.
Baker A. “Ship or sheep?” Cambridge, 1994.

Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. N 1.
Carroll J. B. Fundamental considerations in testing of English language proficiency of foreign students. New York, 1964.
Chabner D-E. The Language of Medicine. Fifth Edition / By W.B. Saunders Company. Philadelphia, 1996.
Chomsky N. Rules and Representations. Oxford, 1980.
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Strasbourg, 2001; Общевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка \ Пер/ с англ; под общ. ред. К. М. Ирисхановой, Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.
Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913–2002. Studies in Language Testing. Eds. Cyril Witr and Michael Milanovic.- Cambridge, CUP, 2003, 604 p.
Cureton E. E. Validity in «Educational Measurement». Washington, 1951.
Dauer R.M. Accurate English, the USA, 1993.
Davies A. Language Testing. Introduction. Department of Applied Linguistics. Edinburgh, 1968.
Diesel S., Raimann M. Fit fürs Zertifikat Deutsch. Munchen, 2002.
Ek, J. van, Trim J. L., Threshold Level. Cambridge, CUP, 1990.
First Certificate in English. FCE Specifications and Sample Papers for examinations from December 2008. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, UCLES, 2006. P. 28–32.
First Certificate in English. Handbook, 1998
Fischer-Mitziviris A., Janke-Papanikolaou. So geht's. Fertigkeitstraining. Grundstufe Deutsch. Stuttgart, 2001.
Flemming N. D., Mills C. Not another inventory, rather a catalyst for reflection // To improve the Academy. 1992. N. 11. P. 137–149.
Foot M. C. Relaxing in pairs. // *ELT Journal*. 1999. Vol. 51. Jan. P. 36.
From testing to assessment. English as an international language. London, Ney York, 1994.
Gallien Ch. Langue et compétence interculturelle // *Le français dans le monde*. 2000. № 311.
Gardner H. Frames of Mind. N.Y., 1983.
Gear J. Cambridge preparation for the TOEFL, Cambridge University Press, 1997.
Gemeinsamer europaischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Strassburg, 2000.
Hanson A. Testing testing: Social Consequences of the Examined Life. University of California Press, 1993.
Heaton J. B. Classroom Testing, Longman, 1986.
Himes D. Foundations in Social Linguistics. Philadelphia, 1974.
IELTS. Preparation Guide. 2005.

- Jakeman V. and McDowell C.* Cambridge Practice Tests for IELTS. Cambridge University Press.
- Jenkins J.* Changing Priorities // Speak out! 1996. Vol 18. Which pronunciation norms and models for English as an International language? // ELT Journal. 1998. Vol 52. N2. The Phonology of English as an International Language, Oxford: OUP, 2000a.
- Jenkins J.* The Phonology of English as an International Language. Oxford: OUP., 2000.
- Jenner B.* Changes in objectives in pronunciation teaching // Speak out! 1996. Vol. 8.
- Jordan R. R.* English for Academic Purposes. CUP, 1997. P. 85.
- Lado R.* Language Teaching: a Scientific Approach. New York, 1964.
- Lado R.* Language Testing. A scientific approach. Me Graw — Hill, Inc., New York, San Francisco, Toronto, London.
- Ladous J. P.* Speaking Personally. Cambridge, 1996.
- Luchini P. L.* Designing a pronunciation test for assessing free speech production // IATEFL. Speak Out! 2004. May.
- Luoma S.* Assessing Speaking. CUP. 2004
- McNamara T.* Language Testing. Oxford University press, 2000.
- Messick S.* Validity and washback in language testing // Language testing 13, 1996.
- Michigan test of English language proficiency. Form A. Prepared by J. Upshur, L Palmer, J. Harris, G. May, 1961.
- Multilingual glossary of language testing terms. Studies in Language Testing № 6. Cambridge, 1998.
- Nelson P.* Student Pronunciation: A Comparison of Evaluation Techniques // The Korean TESOL Journal. 1998. Vol. 1. No1.
- O'Connell.* First Certificate for the revised exam, 1999
- O'Connor J.D.* Better English pronunciation. Cambridge, 1993.
- Pavlovskaya I.* Teaching Sounds on Symbolic Basis // Alternatives-1998. Prague, 1998
- Pavlovskaya I. Yu.* Language Teaching Methodology. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке). СПб., 1999.
- Portugues Lingua Estrangeira.Exames 2005. Lisboa: CAPLE-Universidade de Lisboa, 2005.
- Profile Deutsch; Langenscheidt, 2003;Fit fürs Goethe-Zertifikat C1; Hueber, 2007.
- Rasch, G.* Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. (Copenhagen, Danish Institute for Educational Research), expanded edition (1980). Chicago: The University of Chicago Press.
- Renner H., Calmy A.-M.* Plurilinguisme à visée professionnelle // Le français dans le monde. 1999. № 304.
- Revell J., Norman S.* In Your Hands: NLP in ELT. London, 2001.
- Saville N., Hargreaves P.* Assessing speaking in the revised FCE. // ELT Journal , 1999
- Sharpe P.* How to prepare for the TOEFL Test. Barron's, 1998.
- Skinner B. F.* Verbal Behaviour. New York, 1957.
- Spearman.* General Intelligence. American Journal of Psychology. Vol. 15.
- Spolsky B.* Measured Words. Oxford University Press, 1995.
- Standards for Educational and Psychological Tests. Washington, 1974.
- Teaching Knowledge Test. Handbook. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations, 2005.
- The Oxford Russian Dictionary. Edited by Falla, Marcus Wheeler and Boris Unbegaun OUP, 1995.
- Underhill N.* Testing Spoken Language. Cambridge: CUP, 1987.
- The University of Michigan Examination for the Sertificate Proficiency in English. Official Past Papers. OUP, 1997
- Wright B. D., Masters G. N.* Rating Scale Analysis: Rasch Measurement. Chicago, Mesa Press, 1982.
- 国際交流基金、日本国際教育支援協会編著 (2006) 『日本語能力検定試験出題基準改訂版』

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
1. Общие вопросы тестологии	6
1.1. Современный понятийный аппарат тестологии и проблема терминологического единства	6
1.1.1. О единстве понимания и эволюции основного тестологического термина — «тест»	8
1.1.2. Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам	11
1.1.3. К вопросу о создании тестологического словаря-справочника	19
1.1.4. Программа «ДИАГНОСТИРОВАНИЕ И СЕРТИФИКАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ» как инструмент консолидации терминологии тестирования	25
1.1.5. Типология языковых тестов и основные технологические приемы тестирования	28
1.1.6. Коммуникативная компетенция: структура, содержание, оценка	38
1.1.7. К вопросу о самооценке и традиционном тестировании в «Общеввропейских компетенциях» Совета Европы	47
1.2. Языковая политика Совета Европы. Разработки стран — участниц Ассоциации языковых тестеров Европы и Службы образовательного тестирования США	49
1.2.1. Языковая политика Совета Европы	49
1.2.2. Деятельность Ассоциации тестеров Европы	53
1.2.3. Уровни владения иностранным языком	56
1.2.4. Критерии оценки, разработанные в рамках Интернет-проекта DIALANG	58
2. Статистический анализ тестовых данных	60
2.1. Классические методики статистической обработки результатов тестирования	60
2.2. Метод анализа Г. Раша в применении к тестовым данным	73
3. Тестирование в организации и управлении учебным процессом	77
Система тестирования и непрерывного контроля успеваемости по иностранным языкам. Определение образовательных маршрутов студентов по результатам тестирования	77
4. Теория и практика тестирования языковых навыков и речевых умений	84
4.1. Тестирование уровня сформированности навыка произношения	84

4.1.1. Проблемы фонетического тестирования при обучении иноязычному произношению	84
4.1.2. Анализ тестов по английскому произношению и критерии оценки сформированности фонологической компетенции	98
4.2. Тестирование уровня сформированности лексических и грамматических навыков	111
4.3. Тестирование рецептивных видов речевой деятельности	125
4.4. Тестирование говорения как вида речевой деятельности	131
4.4.1. Анализ методов тестирования устной речи и форматов тестов по говорению	131
4.4.2. Проведение тестирования в парах как способ улучшения качества производимого устного речевого продукта и повышения степени достоверности результатов теста	146
4.5. Критерии оценки письменной речи как вида речевой деятельности	152
5. Тестирование навыков владения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации	174
5.1. Иностранный язык для специальных целей: преподавание и контроль	174
5.2. Применение тестирования в рамках краткосрочного курса обучения английскому языку специальности	186
5.3. Тесты по деловому английскому языку как инструмент контроля коммуникативной компетенции в программах высшей школы	190
5.4. Новый контрольно-измерительный материал для специальных целей — тест Cambridge International Certificate in Finance English	198
6. Контроль и тестирование уровня сформированности методической компетенции преподавателя иностранного языка	203
7. Системы, технологии и форматы тестирования по различным языкам	214
7.1. Тесты по русскому языку	214
7.1.1. Тестирование как инструмент совершенствования методики преподавания иностранных языков	214
7.2. Тесты по английскому языку	217
7.2.1. Общий обзор англоязычного тестирования	217
7.2.2. Идеология языкового тестирования и Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	226
7.2.3. Сравнительный анализ тестов TOEFL и IELTS и алгоритм подготовки к ним	230
7.3. Тесты по французскому языку	242
7.3.1. Международные дипломы по французскому языку и проведение тестирования на курсах иностранных языков	242
7.4. Тесты по немецкому языку	251
7.4.1. Тесты и экзамены Немецкого культурного центра им. Гёте	251
7.4.2. Формат устного экзамена по немецкому языку на основной ступени обучения	258
7.5. Экзамены по испанскому языку	270
7.6. Экзамены по португальскому языку	275

7.7. Тестирование в скандинавских странах.....	281
7.7.1. Система подготовки и тестирования иностранных учащихся в Дании, Норвегии, Швеции.....	281
7.8. Тесты по новогреческому языку.....	294
7.9. Тестирование восточных языков.....	300
7.9.1. Тестирование уровня владения японским языком.....	300
8. Психолингводидактическое тестирование.....	313
8.1. Введение в психолингводидактическое тестирование.....	313
8.2. Психодиагностика. Состояние вопроса.....	323
8.3. Занимательная психодиагностика на занятиях по русскому языку и культуре.....	329
8.4. Роль психолингводидактического тестирования студентов и преподавателей в обучении иностранным языкам.....	335
Литература.....	347

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ**

Пять лет секции тестологии
Международной филологической
конференции СПбГУ

Коллективная монография

Под редакцией И. Ю. Павловской

Редактор *В. С. Кизило*

Корректор

Технический редактор *С. В. Кузнецов*

Художественное оформление *С. В. Лебединского*

Лицензия ЛП № 000156 от 27.04.99. Подписано в печать 2007.
Формат 60 × 84¹/₁₆. Усл. печ. 22,5 л. 15,6. Заказ № .

Факультет филологии и искусств
Санкт-Петербургского государственного университета
199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии Издательства СПбГУ
199061, Санкт-Петербург, Средний пр. В.О., д. 41