

ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОГО ТЕСТУВАННЯ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: КОНТРОЛЬ vs НАВЧАННЯ

Дегтярьова К.В.

Вищий державний навчальний заклад України

«Українська медична стоматологічна академія»

Узагальнюються деякі теоретичні засади тестування з російської мови як іноземної, визначається їх специфіка та відмінність від тестів з інших навчальних дисциплін; пропонуються основні види тестових завдань з курсу.

Ключові слова: *педагогічні вимірювання, лінгводидактичні тести, діагностичні навчальні тести, принципи тестування.*

Як говорив Д.І. Менделєєв, наука починається там, де починається математичний підрахунок. Переконливим доказом цього постулату стало становлення і повсюдне застосування, починаючи з 60-х рр. ХХ ст., у світовій практиці педагогічних вимірювань (вимірювань ступеня навченості) у руслі класичної теорії тестів.

У сучасній дидактиці тестування може бути охарактеризоване як певна процесуальна дія, процедура вимірювання знань, якими володіють учні чи студенти. Головна перевага тестування (і це загальноновизнано!) полягає в тому, що результати тесту об'єктивні, і це головна їх відмінність від традиційних, усе ще загальноприйнятих екзаменів, співбесід тощо. У тесті результати перевіряються й обчислюються механічно, без участі викладача і врахування його думки, тоді як при оцінці знань на традиційному екзамені думка викладача може залежати від настрою, особистих симпатій чи антипатій та ін. Однак слід зауважити, що об'єктивність вимірювання знань за допомогою тесту — також категорія залежна і в першу чергу — від науково обґрунтованої стандартизації тесту.

Російська мова як іноземна (далі — РМІ), будучи навчальним предметом, одночасно виступає й об'єктом педагогічних вимірювань, інструментом для яких є тести. Проте тести мають відмінності, які не дозволяють типологічно

ідентифікувати їх з тестами з інших предметів, як-от математика, хімія, біологія і навіть з тестами з мови для її носіїв («як рідної»). У першу чергу це пов'язано з тим, що тестування з РМІ та інших іноземних мов не оцінює знання з певної галузі, а націлене на вимірювання ступеню сформованості навичок і вмінь при реалізації цих знань у мовленні.

З кінця 60-х рр. минулого століття теорія і практика лінгводидактичного тестування спираються на принципове типологічне розрізнення тестів, запропоноване одним з основоположників сучасної тестології Аланом Девісом [цит. за 2, с.38-42], який виокремлює 4 типи тестів: тести досягнень, тести фактичних знань, діагностичні й прогностичні тести. Для нас найбільш цікавими є перші три типи тестів. Зокрема, тести досягнень дозволяють виміряти ступінь засвоєння навчального змісту конкретної програми. До них належать, наприклад, тести ЗНО, орієнтовані на шкільні програми з різних предметів, та інші тести, які «завершують» навчання в будь-якому навчальному закладі. А от прогностичні тести дозволяють виявити наявність у тестованого здібностей до вивчення інших мов, і тому вони найбільш дотичні до IQ-тестів і займають проміжне положення між психологічними (кваліметрія людини) і педагогічними (лінгводидактичними) тестами (кваліметрія знань).

Діагностичні тести за цільовою спрямованістю пов'язані з тестами досягнень, проте якщо тести досягнень дозволяють визначити, що, як і скільки засвоїв учень, то діагностичні тести спрямовані на виявлення того, що учень чи студент не засвоїв, тим самим дозволяючи викладачеві скоригувати навчальну програму, а студентам — звернути увагу на недоліки. Саме діагностичні тести слід визнати формою контрольного матеріалу, якій найбільше притаманні навчальні функції: це власне діагностична функція, бо за допомогою навчальних тестів можна виявити «прогалини» у засвоєнні навчального матеріалу. Друга функція цих тестів пов'язана з їх використанням у процесі навчання як одного з компонентів навчальної діяльності, як засіб узагальнення і систематизації. І нарешті, структура навчальних тестів така, що, будучи

квінтесенцією досліджуваного матеріалу, вони підвищують продуктивність навчання.

Навчальні (діагностичні) тести суттєво відрізняються від інших типів тестів, оскільки їх не можна застосовувати як прогностичні чи тести досягнень: їх розробляє сам викладач, вони адресовані чітко визначеній групі учнів чи студентів, і їх виконання або невиконання не зумовлює присвоєння або не присвоєння певної кваліфікації.

Як інтерпретаційна база (шаблон оцінювання) у навчальних тестах виступає конкретна область навчального змісту, в нашому випадку — певний розділ програми з РМІ для конкретного контингенту студентів. Це означає, що виконання / невиконання студентом конкретного завдання такого тесту свідчить про знання / незнання конкретного змісту, і про це повинні бути «вчасно поінформовані» і викладач, і студент.

На сьогодні у педагогічних діагностичних тестах з мови традиційно використовуються два типи тестових завдань – закритої і відкритої форми. Завдання закритої форми інакше називаються завданнями на множинний вибір або завданнями, що спираються на вибірккову методику (англ. Multiple-choice). Це завдання на вибір правильної відповіді з обмеженого числа варіантів. Тестологія, описуючи завдання закритої форми, оперує термінами *основа*, або *стема* (англ. Stem), *правильна відповідь* і *дистрактори* (від англ. Distractive — «той, що відволікає») [2, с.62-63]. Іноді дистрактори і правильну відповідь називають одним словом — альтернативи.

Завдання відкритої форми також називають завданнями з вільно конструйованою відповіддю (англ. open-ended). Як правило, вони допускають спонтанне продукування відповіді (в широкому значенні цього слова) і відрізняються труднощами стандартизації, тому при тестуванні за допомогою технічних засобів використовують тести закритої форми з 4-5 варіантами відповідей.

При конструюванні завдань ще до емпіричної перевірки слід звертати увагу на певні параметри їх змісту. По-перше, основа повинна бути

сформульована таким чином, щоб вона допускала тільки одну правильну відповідь (навіть якщо серед альтернатив потрібно вказати неправильний варіант).

По-друге, для змістовної сторони тестових завдань закритої і відкритої форми дуже суттєвою вимогою є аксіома локальної незалежності. Це означає, що ані в інструкціях, ані в основах або альтернативах суміжних завдань не повинно міститися підказок до будь-якого іншого завдання, наприклад:

(1) Друзья любят _____.

А. гулять в парке Б. много читать В. купаться в реке.*

(2) Чаще всего друзья гуляют в _____ парке.

*А. Приморском Б. Приозерском В. Прибрежном**

Тут в основі завдання 2 міститься підказка до завдання 1, що порушує аксіому повної незалежності.

По-третє, до змістовної сторони дистракторів пред'являється важлива вимога: вони повинні бути рівнопривабливими, тому як основу вибирають одиниці змісту (теми), як дистрактори можуть бути використані найбільш частотні помилки студентів.

У лінгводидактиці типи завдань закритої форми розрізняються за кількістю альтернатив (правильна відповідь + дистрактори) і, що найважливіше, за принципами, відповідно до яких ці альтернативи підбираються [3]. Наведемо класифікацію таких принципів, запропоновану В.С.Аванесовим [1], обмеживши їх найбільш валідними для завдань закритої форми з трьома і більше альтернативами і забезпечивши власним ілюстративним матеріалом.

1. Принцип протилежності допускає приховану наявність проміжних станів, а значить, три і більше альтернативи, наприклад: ***Студенты на занятиях работают _____.***

А. из лаборатории Б. в лаборатории В. в лабораторию Г. с лабораторией* при абсолютній коректності «*вишли из лаборатории*» чи «*шли в лабораторию*».

2. Принцип класифікації. Наприклад: *Понедельник, вторник, среда, четверг и пятница — это _____*. *А. будни Б. праздники В. выходные.*

3. Принцип градуїованості (правильна — не дуже правильна — зовсім неправильна відповідь). У тестах з мови, на думку А.М.Кирейцевої, цей принцип застосовується для перевірки знань стилістичної норми. Додамо, що його можна застосувати і для перевірки соціокультурних компетенцій, наприклад:

Доктор, как правило, приветствует взрослого незнакомого или малознакомого пациента: А. «Здорово!» Б. «Здравствуйте!» В. «На здоровье!» Г. «Здравствуй».

У тестах за фахом такі завдання можуть бути побудовані за принципом перехресного вибору: це можуть бути наукові визначення близьких понять тощо.

4. Принцип поєднання слів (знаків, елементів), який здійснюється за правилом ланцюжка, наприклад: *Время измеряется _____*. *А. часами и сутками Б. сутками и буднями В. буднями и выходными* (всі слова, з яких складені альтернативи, мають часовий континуум, тобто так чи інакше пов'язані з поняттям «час»).

На закінчення хотілося б зазначити, що саме специфіка лінгводидактичних тестів дозволяє найприроднішим чином поєднати контролюючу і навчальну функції і, отже, сприяти підвищенню навчальної мотивації та ефективності навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аванесов, В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В.С. Аванесов — М., 1995.
2. Кирейцева, А.Н. Азбука тестирования. Практическое руководство для преподавателей РКИ (электронное издание) / А.Н.Кирейцева — СПб.: Златоуст, 2015. — 184 с.
3. Цатурова, Н.А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом / Н.А.Цатурова — Таганрог, 1982.