

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

АКТУАЛЬНЫЕ
ВОПРОСЫ
ЯЗЫКОВОГО
ТЕСТИРОВАНИЯ

Под редакцией И. Ю. Павловской

Выпуск 2



ИЗДАТЕЛЬСТВО САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

УДК 37:81'232'243

ББК 81.2.9

А43

Рецензент д-р физ.-мат. наук, проф. М. Ю. Волокубинский (кафедра математики и статистики Санкт-Петербургского филиала Финансового университета Правительства России)

Коллектив авторов: С. Ахола (S. Ahola), А. А. Башарин, Н. И. Башмакова, Л. Г. Беликова, Е. А. Бесядовская, А. А. Биркин, И. Г. Большакова, Л. С. Васильева, М. И. Всемиров, А. Б. Глыбина, С. Г. Говорун, О. Г. Горина, А. О. Гребенников, И. В. Григорьев, Д. А. Громова, К. Ю. Диброва, Т. В. Догот, И. Н. Ерофеева, Е. В. Есина, Е. В. Заруцкая, Е. А. Иванова, И. Л. Колесникова, Д. В. Колесова, О. В. Кораева, А. А. Корнев, Н. В. Кравцова, М. Я. Креер, А. Л. Лупинова, И. А. Маковецкая, Е. Н. Марченко, М. Ю. Муравьева, Т. Е. Нестерова, Л. Ниэминен (L. Nieminen), Дж. Ч. Олдерсон (J. Ch. Alderson), Е. В. Онушкина, И. Ю. Павловская (отв. ред.), Т. М. Панова, Т. И. Попова, Л. Д. Ребикова, К. А. Рогова, Г. С. Рогожина, Е. К. Рохлина, Ю. Г. Седлкина, О. А. Сеничкина, Т. В. Сказочкина, Т. Ю. Солодилова, Д. К. Туманская, Р. Уллаконойа (R. Ullakonoja), Н. Л. Федотова, Э.-Л. Хаапакангас (E.-L. Naarakangas), А. Хухта (A. Huhta), Дж. Эйтон (J. Aiton), К. Эрикссон (K. Eriksson), Е. Е. Юрков, А. А. Ярушкин, Т. С. Ярушкина

*Рекомендовано к публикации научной комиссией
в области наук о языках и литературе
Санкт-Петербургского государственного университета*

Актуальные вопросы языкового тестирования / С. Ахола,

А43 А. А. Башарин, Н. И. Башмакова [и др.]; под ред. И. Ю. Павловской. —
Вып. 2. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. — 684 с.

ISBN 978-5-288-05762-5

Второй выпуск «Актуальных вопросов языкового тестирования» является продолжением инновационного междисциплинарного проекта, осуществленного специалистами разных областей — лингвистики, методики преподавания, психологии, математической статистики — преподавателями и сотрудниками российских и зарубежных вузов, языковых центров, служб тестирования. В нем освещен широкий спектр вопросов языкового тестирования, ставшего за последние годы важной частью учебного процесса в высшей и средней школе.

Адресовано преподавателям, аспирантам, исследователям, студентам, представителям образовательного менеджмента и всем потенциальным потребителям тестовых материалов в области иностранных языков (в том числе русского как иностранного).

УДК 37:81'232'243

ББК 81.2.9

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

Выпуск 2

Корректор А. С. Перникова

Компьютерная верстка Ю. Ю. Тауриной

Подписано в печать 13.09.2017. Формат 60×90 ¹/₁₆.

Усл. печ. л. 42,75. Планируемый тираж 500 экз. 1-й завод — 100 экз. Заказ №

Издательство Санкт-Петербургского университета. 199004, С.-Петербург, В.О., 6-я линия, 11.

Тел. (812)328-96-17; факс (812)328-44-22; publishing@spbu.ru publishing.spbu.ru

Типография Издательства СПбГУ. 199034, С.-Петербург, Менделеевская линия, д. 5.

ISBN 978-5-288-05762-5

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие (<i>И. Ю. Павловская</i>)	9
Глава 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕСТОЛОГИИ	
1.1. Современный понятийный аппарат тестологии и его терминосистема.....	12
1.1.1. О единстве понимания и эволюции основного тестологического термина — «тест» (<i>И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова</i>)	12
1.1.2. Тест как инструмент измерения качества образования в России (<i>А. А. Корнев</i>).....	17
1.1.3. Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам (<i>Т. Ю. Солодилова, И. Ю. Павловская</i>).....	21
1.2. Исторические и социальные аспекты тестирования	32
1.2.1. Зарождение тестологических идей: Восток — Запад (<i>О. А. Сенчикина</i>)	32
1.2.2. Шибболет-тест как одна из древнейших форм лингвистического теста и его социальные последствия (<i>И. Г. Большакова</i>)	36
1.2.3. Развитие метода тестов за рубежом в XX в. (<i>И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова</i>)	42
1.2.4. Истоки отечественной тестологии (<i>И. Ю. Павловская, О. А. Сенчикина</i>).....	51
1.2.5. Проблема обратного влияния тестирования в контексте социальных последствий (<i>И. Г. Большакова</i>)..	59
1.3. Современные положения теории тестирования.....	72
1.3.1. Типология языковых тестов (<i>И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова</i>).....	72
1.3.2. Основные тестологические приемы методики языкового тестирования (<i>И. Ю. Павловская</i>)	77
1.3.3. Языковая политика Совета Европы: плюрилингвизм, мультилингвизм и языковое многообразие (<i>Е. В. Онушкина</i>)	80
1.3.4. Лингвистические проекты Совета Европы (<i>И. Ю. Павловская</i>).....	87
1.3.5. Деятельность Ассоциации тестеров Европы (ALTE) (<i>И. Ю. Павловская, М. Я. Креер</i>).....	91

1.3.6. Уровни владения иностранным языком (<i>И. Ю. Павловская</i>)	94
1.3.7. Коммуникативная компетенция: структура, содержание, оценка (<i>И. Н. Ерофеева, Т. Е. Нестерова, Е. Е. Юрков</i>)	98
1.4. Статистический анализ тестовых данных	109
1.4.1. Классические методики статистической обработки результатов тестирования (<i>И. Ю. Павловская</i>).....	109
1.4.2. Современная теория тестовых заданий и метод анализа Г. Раша (<i>А. О. Гребенников, О. А. Сеничкина</i>)	125
Глава 2. СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
2.1. Тесты по русскому языку как иностранному.....	132
2.1.1. Современное состояние системы государственного тестирования иностранных граждан в России (<i>Т. Е. Нестерова</i>).....	132
2.1.2. Тестирование по русскому языку: структура, содержание, проблемы (<i>И. Н. Ерофеева</i>).....	141
2.2. Тесты по английскому языку.....	146
2.2.1. Британские и американские тесты по английскому языку как иностранному (<i>И. Ю. Павловская</i>)	146
2.2.2. 50 лет TOEFL: смена парадигмы и ее последствия (<i>К. Ю. Диброва</i>)	155
2.2.3. Некоторые особенности формата и принципов оценки международного экзамена IELTS (<i>Дж. Эйтон, Е. К. Рохлина</i>)	165
2.3. Тестирование по французскому языку (<i>Е. В. Есина</i>).....	172
2.4. Тесты по немецкому языку	184
2.4.1. Тесты по немецкому языку: современное состояние (<i>А. А. Башарин</i>).....	184
2.4.2. Формат устного экзамена по немецкому языку на основной ступени обучения (<i>Т. С. Ярушкина</i>)	192
2.5. Экзамены по испанскому языку (<i>А. А. Ярушкин</i>).....	204
2.6. Экзамены по португальскому языку (<i>А. А. Ярушкин</i>).....	217
2.7. Структура и особенности сертификации по итальянскому языку как иностранному (<i>Л. С. Васильева</i>)	227
2.8. Тестирование в скандинавских странах (<i>А. Л. Лупинова, К. Эрикссон</i>).....	236
2.9. Тесты по финскому языку (<i>Р. Уллаконоя, С. Ахола</i>).....	249
2.10. Тесты по новогреческому языку (<i>Д. К. Туманская</i>)	257

2.11. Экзамены Нидерландского языкового союза (<i>Е. В. Заруцкая</i>)	263
Глава 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕСТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ	
3.1. Тестирование уровня сформированности навыка произношения.....	268
3.1.1. Фонетические тесты при обучении иноязычному произношению (в аспекте русского языка как иностранного) (<i>Н. Л. Федотова</i>)	268
3.1.2. Критерии оценки сформированности фонологической компетенции и виды фонетических тестов (<i>Т. В. Сказочкина</i>).....	288
3.1.3. О тестировании произносительных навыков в условиях полилингвизма (<i>И. Ю. Павловская</i>).....	312
3.2. Тестирование уровня сформированности лексических и грамматических навыков (<i>И. Л. Колесникова</i>).....	321
3.3. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования (<i>С. Г. Говорун</i>)	334
3.4. Тестирование говорения как вида речевой деятельности	348
3.4.1. Анализ методов тестирования устной речи и форматов тестов по говорению (<i>Е. В. Заруцкая</i>)	348
3.4.2. Проведение тестирования в парах как способ улучшения качества производимого устного речевого продукта и повышения степени достоверности результатов теста (<i>М. И. Всемирнов</i>)	360
3.4.3. Особенности подготовки к субтесту «Говорение» ТРКИ с учетом феномена сценарности речевого взаимодействия (<i>М. И. Всемирнов</i>).....	365
3.4.4. Практика использования формульного языка в адапционном тестировании (<i>М. И. Всемирнов</i>)	374
3.5. Чтение как объект тестирования (<i>К. А. Рогова</i>)	384
3.6. Письмо как объект тестирования.....	389
3.6.1. Критерии оценки письменной речи как вида речевой деятельности (<i>М. Я. Креер</i>)	389
3.6.2. Критерии оценки письменной речи (обучение и тестирование в рамках ТРКИ) (<i>Д. В. Колесова</i>)	410
3.7. К вопросу о разработке критериев оценки письменного перевода, выполненного студентами неязыковой специальности (<i>А. Б. Глыбина</i>).....	417

Глава 4.	ТЕСТИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
4.1.	Место профессионально-ориентированного иностранного языка в системе обучения (Т. М. Панова).....	423
4.2.	Деловой английский язык как профессионально-ориентированный язык и его тестирование (Д. А. Громова, Л. Д. Ребикова)	425
4.3.	Анализ коммуникативных ситуаций в устно-речевых тестах по деловому английскому языку (Е. В. Заруцкая).....	434
4.4.	Кембриджский экзамен по английскому языку в сфере финансов (М. Ю. Муравьева)	443
4.5.	Обучение и тестирование в рамках интегрированного курса (Т. М. Панова)	448
4.6.	Сравнительный анализ внутритестовых параметров и определение кросстестовой корреляции тестов ВЕС Higher и Institutional TOEFL (Т. В. Догот)	454
Глава 5.	ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	
5.1.	Тестирование профессионально-коммуникативной компетенции преподавателей иностранного языка вузов в России (А. А. Корнев).....	465
5.2.	Тестор и преподаватель: трансформация компетенции (И. Н. Ерофеева, Л. Г. Беликова)	470
5.3.	Международные инструменты оценивания методической компетенции преподавателя иностранного языка.....	484
5.3.1.	Содержание и тестирование уровня сформированности методической компетенции преподавателя иностранного языка (И. Л. Колесникова)	484
5.3.2.	ТКТ — экзамен по методике преподавания английского языка и результаты его проведения в СПбГУ (И. Ю. Павловская)	492
5.3.3.	Международный экзамен для преподавателей по предметно-интегрированному обучению (модуль CLIL ТКТ): курс подготовки к экзамену и результаты (Т. М. Панова)	502

5.3.4. Международный экзамен для преподавателей ТКТ (модуль Young Learners — преподавание английского языка детям) (<i>Н. В. Кривонова</i>).....	509
5.3.5. Международный сертификат CELTA и педагогическая практика российских студентов (<i>Ю. Г. Седелкина</i>).....	511
5.4. Компетенции преподавателя профессионально-ориентированного языка	515
5.4.1. Определение критериев компетентности преподавателя профессионально-ориентированного языка (<i>М. Я. Креер</i>)	515
5.4.2. Искусство преподавателя в отборе профессионально-ориентированных пособий (<i>М. Я. Креер</i>).....	521
Глава 6. ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	
6.1. Методические принципы интеграции обучения языку для специальных целей в систему языковой подготовки студентов управленческих специальностей (<i>И. В. Григорьев, Л. Д. Ребикова</i>).....	528
6.2. Целеполагание при разработке программ обучения иностранным языкам и сопутствующей системы тестирования (<i>Д. А. Громова, Л. Д. Ребикова</i>)	532
Глава 7. ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ	
7.1. Введение в психолингводидактическое тестирование (<i>И. Ю. Павловская</i>).....	539
7.2. Тест смещения репрезентативной системы (<i>О. В. Кораева</i>)....	550
7.3. Сопоставительный анализ методов измерения фоносемантики текста (<i>Г. С. Рогожина</i>).....	558
7.4. Начала сравнительной психофизиологии речи. Физиологические особенности восприятия русских и английских текстов (<i>А. А. Биркин</i>).....	569
Глава 8. КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ТЕСТИРОВАНИИ	
8.1. Применение интернет-технологий для административных процедур в определении уровня владения иностранным языком (на примере Оксфордского адаптивного диагностического онлайн-теста) (<i>И. А. Маковецкая</i>).....	578

8.2.	Компьютеризованное тестирование как средство обучения грамматическим навыкам владения иностранным языком (на материале английского языка) (<i>И. А. Маковецкая</i>).....	588
8.3.	Психолингвистические аспекты оценки эффективности курсов онлайн-сопровождения при обучении студентов иностранному языку и их тестировании (<i>И. А. Маковецкая</i>)	601
8.4.	Использование корпуса в языковом тестировании (<i>О. Г. Горина</i>)	604
Глава 9.	ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	
9.1.	Влияние языковых и когнитивных факторов на формирование умений в чтении на финском языке и в финской письменной речи у русско-финских школьников (<i>Р. Уллаконоя, Э.-Л. Хаапакангас, Л. Ниэминен, А. Хухта, Дж. Ч. Олдерсон</i>)	614
9.2.	О приравнивании результатов централизованного экзамена по русскому языку как иностранному в Латвии к общеевропейской шкале уровней владения языком (<i>Е. Н. Марченко</i>)	625
9.3.	Оценка уровня сформированности дискурсивной компетенции билингвов старшего школьного возраста (<i>Т. И. Попова</i>)	630
9.4.	Текущий контроль с помощью системы тестов в старших классах негуманитарных направлений в Академической гимназии СПбГУ (<i>Е. А. Иванова</i>).....	638
9.5.	Использование тестов международных экзаменов и материалов ЕГЭ в процессе подготовки школьников к Всероссийской олимпиаде по английскому языку (<i>Е. А. Бесядовская</i>).....	641
	Заключение (<i>И. Ю. Павловская</i>)	653
	Библиография	655

ПРЕДИСЛОВИЕ

Монография «Актуальные вопросы языкового тестирования» написана по материалам докладов членов секции тестологии в рамках Международной филологической конференции, проходящей в Санкт-Петербургском государственном университете ежегодно вот уже более сорока лет. Второй выпуск отражает обобщение современного российского и зарубежного опыта в области языкового тестирования. Это инновационный междисциплинарный проект, явившийся плодом труда специалистов разных областей — лингвистики, методики преподавания, психологии, математической статистики. Авторы — ведущие специалисты российских и зарубежных вузов, языковых центров, служб тестирования.

За время, прошедшее с момента издания первого выпуска, в тестологии произошли заметные изменения. Тестирование стало неотъемлемой частью учебного и учебно-организационного процесса, как в высшей, так и в средней школе. В связи с введением Единого государственного экзамена к работе по подготовке к тестированию приступили широкие массы учителей школ и преподавателей вузов. Многие преподаватели прошли повышение квалификации в области тестологии. Отечественными тестологами был накоплен новый опыт, расширился спектр изучаемых проблем. В книге добавились новые главы, посвященные тестированию школьников и интернет-технологиям в языковом тестировании. Добавились и новые авторы. Однако составители и редактор сочли необходимым сохранить общую структуру издания, многие названия глав и разделов, наполнив их новым содержанием. От некоторых устаревших разделов пришлось полностью отказаться.

В настоящем издании рассматриваются теоретические основы тестологии — проблемы терминологии, понятийного аппарата, типологии тестов, методов тестирования языковых навыков и видов речевой деятельности, — ввиду того, что настоящее издание может быть использовано в качестве материала для чтения лекций. Кроме того, рассматриваются проблемы прикладного, практического характера — способы статистической обработки тестовых данных. Представлен

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, Италии. Авторами — преподавателями соответствующих языков — дано не только описание систем тестирования, но и глубокий лингвометодический анализ спецификаций, форматов и содержания тестов.

В книге также описываются профессионально-ориентированное тестирование, психолингвистическое тестирование, тестирование методической компетенции преподавателя и вопросы, связанные с ним, компьютерное тестирование и тестирование школьников. Представлен исследовательский материал авторов, уникальный по своему содержанию.

Монография, являясь научным изданием, может быть полезным источником идей, информации и опыта ознакомления с тестированием не только для коллег-тестологов, но и для молодого поколения преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, специализирующихся в данной области. Книга также будет полезна широкому кругу читателей, интересующихся языковым тестированием.

Ответственный редактор приносит глубокую благодарность всем авторам разделов данной книги, а также всем участникам секции тестологии в рамках Международной филологической конференции СПбГУ, чей энтузиазм и профессионализм сделали возможным осуществление настоящего издания. Особая благодарность К. Ю. Диброве, И. Н. Ерофеевой, М. Я. Крееру и Т. М. Пановой, скомпоновавшим и отредактировавшим отдельные главы данной книги.

Редакция приносит извинение за приведение в отдельных случаях устаревших интернет-ссылок. Наряду с оригинальными (авторскими) приводятся более новые, действующие на момент издания, ссылки.

Авторы разделов:

С. Ахола (2.9), А. А. Башарин (2.4.1), Н. И. Башмакова (1.1.1, 1.2.3, 1.3.1), Л. Г. Беликова (5.2), Е. А. Бесядовская (9.5), А. А. Биркин (7.4), И. Г. Большакова (1.2.2, 1.2.5), Л. С. Васильева (2.7), М. И. Всемирнов (3.4.2, 3.4.3, 3.4.4), А. Б. Глыбина (3.7), С. Г. Говорун (3.2), О. Г. Горина (8.4), А. О. Гребенников (1.4.2), И. В. Григорьев (6.1), Д. А. Громова (4.2, 6.2), К. Ю. Диброва (2.2.2), Т. В. Догот (4.6), И. Н. Ерофеева (1.3.7, 2.1.2, 5.2), Е. В. Есина (2.3), Е. В. Заруцкая (2.11, 3.4.1, 4.3), Е. А. Ивано-

ва (9.4), И. Л. Колесникова (3.2, 5.3.1), Д. В. Колесова (3.6.2), О. В. Ко-
раева (7.3), А. А. Коренев (1.1.2, 5.1), Н. В. Кравцова (5.3.4), М. Я. Кре-
ер (1.3.5, 3.6.1, 5.4.1, 5.4.2), А. Л. Лупинова (2,8), И. А. Маковецкая (8.1,
8.2, 8.3), Е. Н. Марченко (9.2), М. Ю. Муравьева (4.4), Т. Е. Нестерова
(1.3.7, 2.1.1), Л. Ниэминен (9.1), Дж. Ч. Олдерсон (9.1), Е. В. Онушкина
(1.3.3), И. Ю. Павловская (Предисловие, 1.1.1, 1.1.3, 1.2.3, 1.2.4, 1.3.1,
1.3.2, 1.3.4, 1.3.5, 1.3.6, 1.4.1, 2.2.1, 3.1.3, 5.3.2, Заключение), Т. М. Па-
нова (4.1, 4.5, 5.3.3, 7.1), Т. И. Попова (9.3), Л. Д. Ребикова (4.2, 6.1, 6.2),
К. А. Рогова (3.5), Г. С. Рогожина (7.3), Е. К. Рохлина (2.2.3), Ю. Г. Седел-
кина (5.3.5), О. А. Сеничкина (1.2.1, 1.2.4, 1.4.2), Т. В. Сказочкина (3.1.2),
Т. Ю. Солодилова (1.1.3), Д. К. Туманская (2.10), Р. Уллаконоя (2.9, 9.1),
Н. Л. Федотова (3.1.1), Э.-Л. Хаапакангас (9.1), А. Хухта (9.1), Дж. Эйтон
(2.2.3), К. Эрикссон (2,8), Е. Е. Юрков (1.3.7), А. А. Ярушкин (2.5, 2.6),
Т. С. Ярушкина (2.4.2).

*Ответственный редактор
проф. И. Ю. Павловская*

Глава 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕСТОЛОГИИ

1.1. СОВРЕМЕННЫЙ ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ТЕСТОЛОГИИ И ЕГО ТЕРМИНОСИСТЕМА

1.1.1. О ЕДИНСТВЕ ПОНИМАНИЯ И ЭВОЛЮЦИИ ОСНОВНОГО ТЕСТОЛОГИЧЕСКОГО ТЕРМИНА — «ТЕСТ»

В данном разделе находит освещение основная проблема тестологии — проблема определения теста¹.

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. Исторически тесты впервые появились в психологических исследованиях, и понятие «тест» иногда ассоциируется с психологической анкетой. Полисемия английского слова «test» ('испытание, эксперимент, проверка') также вносит свою лепту в имеющуюся путаницу. В англоязычной литературе под тестом понимают 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 которое 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.

¹ Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2007. С. 82–86.

По мнению одних, этимологически слово «тест» происходит из старофранцузского языка и обозначает небольшой сосуд из глины, который алхимики использовали для проведения опытов². В других источниках дается два значения: «1) испытательная присяга, религиозная английская клятва, которую каждый вступающий в общественную должность должен давать, чтобы доказать, что он не тайный католик; 2) плоский плавильный сосуд или сосуд из выщелоченной золы для выделения олова из золота или серебра»³.

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 около ста 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 функций⁴. 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. Рапопорт, 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 специ-

² Пэнто Р., Гравитц М. Методы социальных наук / пер. с фр. М.: Прогресс, 1972.

³ Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2007. С. 446 (со ссылкой на изд.: Русский энциклопедический словарь / издан И. Н. Березиным. СПб.: тип. т-ва «Общественная польза», 1873–1879).

⁴ Геллерштейн С. Г. Прогностическая ценность тестов и связи с упражнениями // Тесты: (теория и практика). Сб. 2. М., 1928. № 2. С. 37.

альную 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»⁵.

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

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 соотношены с объективными факторами (такими как общая цель обучения и конкретно данного теста, возрастные особенности обучающихся, характер изученного материала) и результаты выполнения которых поддаются количественной оценке, являясь показателем определенных итогов учебного процесса к моменту проведения данного теста⁶.

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, оно 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. Автор вводит термин «лингводидактический тест» и определяет его как «подготовленный в соответствии с определенными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью определения его

⁵ Рапопорт И. А., Сельг Р., Комтер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: (пособие для учителей). Таллин: Валгус, 1987. С. 27.

⁶ Штульман Э. А. Тестирование при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Воронеж, 1972. С. 8.

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»⁷. Под лингвистической компетенцией в отечественной науке, вслед за Н. Хомским, подразумевается «способность понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения»⁸, а под коммуникативной — способность осуществлять 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 общения⁹. Первое есть часть второго (см. разд. 1.3.7.).

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 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.

Временная последовательность этапов тестирования представлена схемой (рис. 1)¹⁰.

⁷ Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989. С. 8.

⁸ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с. URL: http://methodological_terms.academic.ru/ЯЗЫКОВАЯ_КОМПЕТЕНЦИЯ (дата обращения: 15.04.2017).

⁹ Зимняя И. А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1984. № 242. С. 3–10.

¹⁰ Коккота В. А. Указ. соч. С. 5.

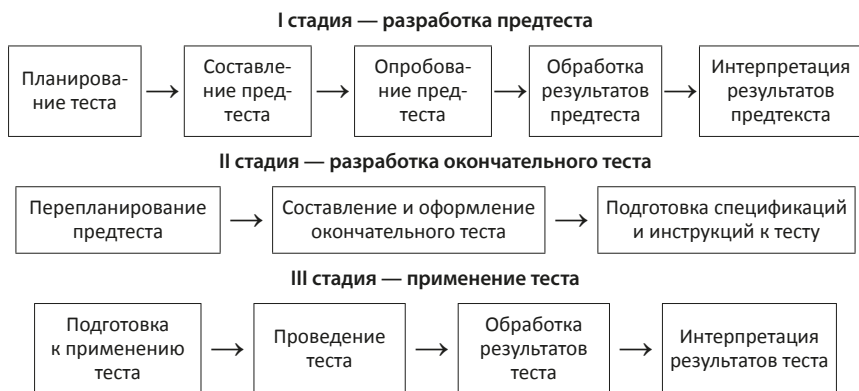


Рис. 1. Последовательность этапов тестирования. I–III стадии.

На наш взгляд, схему необходимо дополнить IV стадией:

- 1) регулярная статистическая обработка результатов проведения тестов со всеми группами тестируемых;
- 2) лингвистическая, психологическая, лингвокультурная, социолингвистическая, техническая интерпретация успешности / неуспешности прохождения теста;
- 3) редактирование теста на основе сделанных выводов. Необходимо отметить, что хороший тест не может не меняться хотя бы раз в 2 года, так как постоянные изменения внешних факторов (политических, экономических, технических) приводят к тому, что тест морально устаревает, к тому же меняется и контингент испытуемых.
- 4) 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 объект, удобство и компактность формы, экономичность по времени. Иначе говоря, тест — это точный инструмент измерения контролируемого процесса.
- 5) Цикличность всех стадий разработки теста представлена в следующем разделе.

1.1.2. ТЕСТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗМЕРЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Чертой организации любой качественной услуги по стандартам ISO¹¹ является принятие решений на основании фактической информации¹². Данное требование вполне можно распространить на образование как одну из наиболее важных сфер жизни общества. Высшее образование в данном контексте является особенно важным, так как обеспечивает общество профессиональными кадрами. Спецификой высшего образования по направлениям «Лингвистика» и «Преподавание иностранных языков» является то, что фактически происходит самовоспроизводство профессиональной среды, т. е. подготовка преподавательских кадров начальной, средней и высшей школы¹³.

В этой связи возникает вопрос о том, обладает ли современное высшее образование по названным направлениям достаточным набором валидных инструментов стандартизированного и нестандартизированного контроля с целью получения фактической информации для принятия решений о присвоении выпускникам квалификации учителя или преподавателя иностранного языка. В опубликованных программах подготовки по данному направлению десяти ведущих российских вузов достаточно расплывчато описаны процедуры оценивания. В лучшем случае описан формат оценивания, однако критерии и шкалы оценивания, демо-версии экзаменов, статистика пилотирования и использования тестов, описание процедур подготовки экзаменаторов и референтов не предусмотрены ни в одной из программ.

Данная ситуация также не позволяет собирать информацию для измерения качества образования в России. Опросы социологов показывают отрицательную динамику общественного отношения к ка-

¹¹ ГОСТ Р ИСО 9000–2015: Системы менеджмента качества: Основные положения и словарь [с Поправкой]. М.: Стандартинформ, 2015. URL: <http://protect.gost.ru/document1.aspx?control=31&baseC=6&page=10&month=10&year=2016&search=&id=205275> (дата обращения: 10.10.2016).

¹² Шмерлина И. Качество высшего образования в России. 25.01.2007 // База данных ФОМ: [сайт]. URL: <http://bd.fom.ru/report/map/d070421> (дата обращения: 15.05.2014).

¹³ Onoprienko E., Polshina Y. Testing and Assessment Practices in Russian Universities // Роль изучения иностранных языков в создании международных профессиональных сообществ: программа и тезисы международной конференции, посвященной проблемам лингвистики, преподавания иностранного языка и культуры. Владивосток, 1–4 ноября 2012 г. Владивосток: Изд. дом Дальневост. фед. ун-та, 2012. С. 85.

честву высшего образования (см. табл. 1; строка выделена автором раздела)¹⁴.

Таблица 1

Как вам кажется, качество работы системы образования в России за последний год...?

Варианты ответа	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Значительно улучшилось / несколько улучшилось	16	20	22	23	10	12	11	11	10
Не изменилось	37	44	45	47	35	38	34	43	41
Несколько ухудшилось / значительно ухудшилось	34	23	21	20	29	29	34	32	38
Затруднились ответить	13	13	14	10	26	21	18	14	11

Данные исследования отчетливо демонстрируют необходимость детальной оценки профессиональным сообществом качества образования в России, и сообщество учителей и преподавателей иностранного языка не должно оставаться в стороне. Необходимо разработать механизмы сбора информации о качестве образования, как в течение обучения, так и по его окончании.

Цикл разработки теста

Существует несколько моделей разработки тестов. Наиболее удобной в рамках нашего исследования представляется модель, предложенная в материалах проекта по развитию грамотности российских преподавателей в области оценивания «Tempus ProSET» (см. рис. 2)¹⁵.

Как следует из приведенной на рис. 2 схемы, любое тестирование начинается с необходимости принятия определенного решения. Таким решением может быть отбор для приема на обучение в вуз,

¹⁴ О качестве образования. 02.09.2013 // Левада-центр: Аналитический центр Юрия Левады: [сайт]. URL: <http://www.levada.ru/02-09-2013/o-kachestve-obrazovaniya> (дата обращения: 16.05.2014).

¹⁵ Language Testing and Assessment Course: Course Materials: M1U2 Lecture. ppt // ProSet Projects Site: [сайт]: URL: <http://www.proset-tempus.net/mod/folder/view.php%3Fid=46.html> (дата обращения: 20.04.2016).

The Assessment Cycle

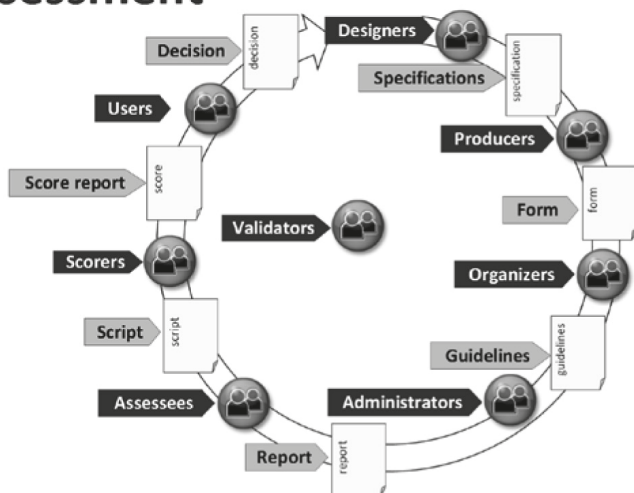


Рис. 2. Цикл создания теста.

присвоение квалификации, прием на определенную работу. Заказчики обращаются к разработчикам теста, которые определяют тестовый конструкт (т.е. то, что будет измерять данный тест), из каких он будет состоять частей или разделов, кем, как и по каким критериям будут оцениваться работы тестируемых, как будет представлена информация для принятия решения, — и фиксируют это в спецификации теста. После этого спецификация поступает разработчикам отдельных заданий (item writers). Они разрабатывают в соответствии со спецификацией несколько вариантов пилотной и основной версии теста. Параллельно идет работа по организации тестирования: ответственные за проведение теста разрабатывают инструкции для тех, кто будет проводить данный тест (administrators / invigilators). Если в случае с валидностью теста основная ответственность лежит на разработчиках, то надежность теста во многом зависит от грамотной организации (подробнее о валидности и надежности см. в разделе 1.4.1). Именно учет всех деталей в письменных инструкциях и подготовка экзаменаторов обеспечивают равные условия для всех тестируемых, независимо от места проведения теста.

Итоговыми являются два документа: сама экзаменационная работа («script»), а также отчет проводящего экзамен, в котором фиксируются все отклонения от правил проведения экзамена. Экзаменационная работа может быть отправлена на проверку в письменном виде, в виде аудиозаписи или в электронной форме. После этого начинается второй, ключевой для надежности и валидности теста процесс — оценивание работы. Для данного вида работы разработчики теста готовят шкалы и критерии оценивания, примеры работ каждого уровня, а также проводят тренинги всех оценивающих (которых еще называют «рейтерами», или «маркёрами»). Принципиально важно, чтобы не было существенных расхождений в оценке схожих работ разными проверяющими, для чего проводится специальная процедура «разграничение уровней» («bench marking»), чтобы каждый оценивающий четко понимал, какой результат соответствует каждому уровню шкалы. При этом в случае, если присутствуют элементы субъективного оценивания (например, при оценивании устной и письменной речи), проводится как минимум двойное оценивание, т. е. оценивание двумя разными экзаменаторами. Если между ними возникнет значительное расхождение в оценке, то работа направляется третьему (как правило, старшему) экзаменатору для принятия решения, и по каждому такому случаю ведется работа с маркёрами для обеспечения большей надежности оценивания.

Финальным становится этап, когда результат экзамена попадает к тому, кто будет принимать решение на его основе. Результат может быть выражен как в баллах (например, в случае со вступительными экзаменами или ЕГЭ), так и набором оценок (например, в экзаменах IELTS и TOEFL), или, например, развернутым комментарием (например, рецензия на диплом или диссертацию). В любом случае важно дать максимально полный объем информации, чтобы принимающий решение имел достаточную фактическую базу. С другой стороны, достаточно часто принимающий решение хочет получать информацию в максимально сжатом виде (например, сумма баллов экзаменов).

Важным звеном разработки любого теста являются присутствующие в рамках каждого этапа «валидаторы», которые постоянно контролируют валидность теста и могут отправить его на доработку на любой стадии (например, в случае, если конструктор теста не позволит принять решение, если формат теста не позволяет измерить конструктор, или же пробелы в описании процедуры тестирования могут привести к неоднородности во время его проведения).

Таким образом, создание качественного теста является длительным и дорогостоящим процессом, включающим работу большого количества экспертов на разных стадиях. Кроме того, создание теста подразумевает создание целого ряда документов (спецификации, шкал и критериев оценивания, пилотной версии теста, демо-версии теста, инструкций для проводящих тест, инструкций для оценивающих и др.). Данные документы не всегда могут находиться в открытом доступе, но они обязательно должны существовать и быть доступны для оценки.

1.1.3. ПРОБЛЕМЫ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА В ОБЛАСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

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.

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 СПбГУ¹⁶, а также

¹⁶ *Беляева Л. Н., Девель Л. А.* «Языковое тестирование» Т. Макнамары // Материалы XXXIII Международной филологической конференции. Вып. 19. Тестология / под ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004. С. 10–14; *Солодилова Т. Ю.* Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам // Материалы XXXIV Международной филологической конференции. Вып. 24. Тестология / под ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2005. С. 51–57; *Гордеев Е. Н.*,

были осуществлены попытки создания тестологических словарей¹⁷. 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»¹⁸.

В целом можно отметить следующие этапы в развитии терминологии:

- период изолированного использования английской терминологии в русском языке, несовпадение русской и английской лингвометодической терминологической базы во многих сферах деятельности, обусловленное различиями профессиональной практики, традиций и др.;
- период перевода — калькирования, приводящего к не 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.

Ерофеева И. Н., Нестерова Т. Е. и др. К проблеме развития тестологической терминосистемы // Материалы XXXV Международной филологической конференции. Вып. 25. Тестология / под ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2006. С. 8–13.

¹⁷ См.: *Балыхина Т. М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Изд-во МГУП, 2000; Multilingual glossary of language testing terms // *Studies in Language Testing*. Cambridge, 1998. No. 6; *Шмелев А. Г.* Гипертекстовый словарь методических терминов // *Human technologies = Лаборатория «Гуманитарные технологии»*: [портал]. URL: <http://www.ht.ru/cms/dictionary/dictionary> (дата обращения: 30.09.2016); *Девель Л. А.* Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования: англо-русские соответствия, программа диагностирования и сертификации коммуникативной компетенции, литература, интернет-справочник. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004.

¹⁸ *Шмелев А. Г.* Указ. соч.

В связи с тем, что основным языком межкультурного общения, в том числе и научного, является английский язык, мы считаем уместным провести параллели между традиционными российскими и англоязычными терминами, одновременно представив основные понятия тестологии.

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 два десятилетия.

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»¹⁹.

Термин «контроль» в широком смысле включает в себя надзор, проверку, оценку, измерение, управление. С помощью кон-

¹⁹ См.: *Ефремова Н. Ф.* Современные тестовые технологии в образовании. М.; Ростов: Изд. центр ДГГУ, 2001.

троля 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, проверки эффективности приемов и способов обучения²⁰.

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 английским словам «mark» или «grade».

В отличие от субъективных оценок и отметок «измерение» предполагает проведение объективного количественного сопоставления оцениваемого свойства ученика с некоторым эталоном, принятым в качестве единицы измерения²¹. 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. Бахманом как систематический сбор качественной, надежной и адекватной информации с целью принятия правильного решения²². Эта информация не обязательно должна быть

²⁰ См.: Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Указ. соч.

²¹ См.: Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. М.: Логос, 2002.

²² Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.

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 тестов.

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 тестирование 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 тестологии²³.

В зарубежной методике термин «test» употребляется для обозначения любого контроля в значении 'контрольная работа', 'опрос', 'зачет', 'экзамен' (см. разд. 1.1.1.). Американские тестологи выделяют объективные тесты (objective tests) и субъективные тесты (subjective tests). В объективных тестах определение правильности ответа осуществляется механически, по заготовленному ключу, в субъективных — основывается на мнении проверяющих. Объективные тесты могут быть стандартизированными (standardized tests). Стандартизированным называется тест, который прошел апробацию (trailing, trying out) на достаточно большом контингенте тестируемых (test-takers, tessees) и который имеет стабильные и приемлемые показатели качества, а также спецификацию (test specification) — паспорт с норма-

²³ Коккота В. А. Указ. соч.

ми, условиями и инструкциями для его многократного использования в разных условиях.

Различают также традиционное тестирование (traditional testing) и альтернативные методы контроля и оценки (alternative assessment). К традиционным видам тестов можно отнести тесты, выполняемые на бумаге (paper-and-pencil language tests), и компьютерные тесты (computer based tests — СBT, computer adaptive tests — САТ). 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, рейтеп (tester, rater). Альтернативные методы контроля могут также включать составление портфолио, аудио- или видеозапись устного выступления, интервью и т. д.

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, четкой направленностью на контролируемый аспект, удобством и компактностью формы, экономичностью».

В отечественных публикациях при рассмотрении влияния тестирования на учебный процесс и роли тестирования в преподавании иностранных языков условно выделяют различные функции тестирования, а именно: контролирующую, оценочную, обучающую, информационную, управляющую, корректирующую, диагностическую, стимулирующую, учебно-организационную, развивающую, воспитывающую.

В практике использования тестов эти функции обычно реализуются в единстве. Коккота 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 тестирование²⁴.

²⁴ Там же.

Единство контролирующей и обучающей функций в англоязычной методике проявляется в тесной взаимосвязи тестирования (testing) и обучения (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 исследований²⁵.

Сложность вызывает понятие «direct testing» («прямое тестирование»). Т. Макнамара определяет этот термин как подход к тестированию, который подчеркивает необходимость близкой симуляции критериального поведения (criterion), т. е. использования языка в «реальной жизни» при тестировании²⁶. В Интерактивном проекте отраслевого терминологического стандарта Центра тестирования приводится следующее определение: «Тестирование абсолютное — педагогическое тестирование, предназначенное для оценивания уровня подготовленности каждого испытуемого персонально (безотносительно к успехам других) в четко определенной области знаний»²⁷. Л. Н. Беляева и Л. А. Девель считают, что определения терминов «direct testing» и «абсолютное тестирование» совпадают, что позволяет сравнивать их на уровне перевода²⁸.

В англоязычной литературе при рассмотрении социальной роли и влияния тестов используют два терминологических словосочетания: «ethical language testing»²⁹ и «critical language testing»³⁰. 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

²⁵ *Bachman L. F.* Op. cit.

²⁶ *McNamara T.* Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 2000.

²⁷ Отраслевой стандарт: Педагогические тесты, термины и определения / Министерство образования РФ. 1-я редакция. М., 2001. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t19_135.htm (дата обращения: 20.06.2017).

²⁸ *Беляева Л. Н., Девель Л. А.* Указ. соч.

²⁹ *Hanson A.* Testing testing: Social Consequences of the Examined Life. S. I.: University of California Press, 1993.

³⁰ *Spolsky B.* Measured Words: The Development of Objective Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1995.

процесс и на общество в целом, выделяют термин «test impact»³¹ (см. разд. 1.2.5.).

Основными характеристиками теста считаются надежность и валидность.

Надежность теста (reliability) — это способность теста давать подобные результаты при его применении к одинаковым выборкам тестируемых, надежный тест 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 контроль³².

Значение надежности рассчитывается по коэффициентам корреляции между результатами двукратного тестирования одного и того же контингента испытуемых по эквивалентным вариантам тестов. На практике по ряду причин это используется 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 создан³³.

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 валидность (diagnostic validity) и валидность, связанная с последствиями применения тестам

³¹ См.: Messick S. Validity and washback in language testing // Language testing. 1996. No. 13; McNamara T. Language Testing.

³² См.: Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. 2-е изд. М.: Адепт, 1998; Bachman L. F. Op. cit.

³³ Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий.

(consequential validity)». Различные стороны, или типы, валидности являются, по существу, разными способами ее определения.

Нельзя не упомянуть и разночтения при переводе некоторых имен собственных. Так, название экзаменационного центра при кембриджском университете, первоначально обозначавшегося как University of Cambridge Local Examination Syndicate (UCLES) и переведившегося на русский язык как Кембриджский экзаменационный синдикат, несколько раз менялось, менялся и перевод. В настоящее время эта структура носит название Cambridge English Language Assessment, или просто Cambridge English, аббревиации не подвергается и плохо поддается точному переводу. В настоящем издании с целью устранения разночтений было принято, помимо английского оригинала, наименование Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета, встречающееся на официальном сайте данной организации.³⁴

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).

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).

Все затронутые в данном разделе понятия будут более подробно рассмотрены в следующих главах книги.

Сказанное выше показывает настоятельную необходимость унификации терминов, разработки понятийного аппарата. В этом могут

³⁴ URL: <http://cambridgeenglish.org.ru/> (дата обращения 26.07.2017).

помочь специальные словари-справочники. Приведем некоторые примеры.

В настоящее время в публикациях, в том числе на сайтах Интернета, уже есть попытки создания глоссариев терминов тестологии.

Уже упоминавшийся «Словарь терминов и понятий тестологии» (2000) 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» (2004) 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.

«Многоязычный глоссарий терминов оценивания и тестирования» («Multilingual glossary of language testing terms», 1998) был создан специалистами разных стран, входящих в Европейскую ассоциацию языкового тестирования (Association of Language Testers in Europe — 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 смещения 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.

При этом не следует забывать, что правильное моделирование развития науки в будущем зависит от того, насколько полно и адекватно мы представляем себе ее развитие в прошлом. Для этого обратимся к истории.

1.2. ИСТОРИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕСТИРОВАНИЯ

1.2.1. ЗАРОЖДЕНИЕ ТЕСТОЛОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ: ВОСТОК — ЗАПАД

Ошибочно думать, что современная парадигма тестирования зародилась на Западе. Как будет показано далее, система испытаний, известная сегодня как тестирование, зародилась задолго до нашей эры как на Западе, так и на Востоке. Анализируя педагогические феномены прошлого, можно провести аналогию между испытаниями, проводимыми в древних социумах, и принципами современного тестирования. Точно определить время и место зарождения первых тестовых испытаний пока не удалось. Зарубежные и отечественные ученые (П. Дюбуа, Г. Ченси и Д. Доббин, А. Анастаси, Г. А. Миллер) называют приблизительные даты типа «свыше двух тысяч лет» или «свыше четырех тысяч лет». Например, первые тесты на «профпригодность» проводились в Китае уже ранее 2200 лет до н. э.³⁵ Император самолично тестировал претендентов на государственные должности по 6 аспектам, включающим, наряду с испытаниями по музыке, верховой езде, стрельбе из лука, и знанию порядка проведения придворных ритуалов и церемоний, тестирование умения писать и читать. Есть упоминания о многоаспектном тестировании в школах для мужчин в Южном Двуречье в III тыс. до н. э. Так, например, после тестирования по степени эрудиции и специализации различалось около 20 видов писцов³⁶. В школах Древнего Ирана также готовили большое количество писцов, а на службе при дворе царя и сатрапов и в армии служили переводчики, которые знали по несколько языков³⁷. В античной Греции тестирование было способом получения знаний и функционально с обучением не разделялось³⁸.

В Древнем Египте кандидат на обучение искусству жрецов проходил ряд тестовых испытаний, который включал собеседование с целью оценить внешние данные, проверить умение вести беседу,

³⁵ *Du Bois P. H.* A History of Psychological Testing. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1970.

³⁶ *Белявский В. А.* Вавилон легендарный и Вавилон исторический. М.: Мысль, 1971.

³⁷ *Дандамаев М. А., Луконин В. Г.* Культура и экономика древнего Ирана. М.: Наука. 1980.

³⁸ *Chauncey H., Dobbin J. E.* Testing, Its Place in Education Today. New York: Harper and Row, 1963.

выяснить биографию, также оценивался уровень образованности кандидата. Далее кандидат подвергался испытаниям, по результатам которых оценивались его умения слушать, молчать и трудиться. Так, например, Пифагор (570–490 гг. до н.э.) прошел эту «систему тестов» и, как пишет И. П. Шмелев, «после обряда посвящения» получил свое имя (греч. *Pyθαγόρας*), которое «составлено из двух половин и означает „прозревающий гармонию“, ибо пифии в Древней Греции были жрицами-прорицательницами, а Гор в Древнем Египте олицетворял гармонию»³⁹. После возвращения в Грецию Пифагор основал свою школу, поступить в которую было можно только пройдя серию тестов, по структуре похожих на те, которым подвергался он сам.

Пифагор придавал значение диагностике, в первую очередь, интеллектуальных способностей. Тестирование включало решение трудных математических задач.

Безусловно, с точки зрения современного понимания тестовых испытаний, не все испытания, которые проводились в школе Пифагора, могут быть отнесены в полном объеме к тестовым методикам. Однако уже приблизительно за 500 лет до н.э. были выработаны важнейшие элементы тестовых испытаний, такие как одинаковая степень трудности для всех испытуемых и последовательность этих испытаний в соответствии с принципом возрастания степени трудности заданий.

Важно отметить и еще один элемент, вошедший в современные тестовые методики: если испытуемый выполнил не все задания теста, это не является препятствием для положительной оценки итогового результата тестирования.

Опыт развития цивилизации дает многочисленные примеры того, как человечество решало проблемы отбора конкретных людей для выполнения тех или иных конкретных функций по обеспечению нормальной жизнедеятельности общества. Все цивилизации, в том числе и развивавшиеся независимо от других, приходили к пониманию необходимости отбора людей в соответствии с их личными ка-

³⁹ Шмелев И. П. Феномен Древнего Египта. Минск: Университетское; Ред.-изд. центр «Лотаць» Белорус. фонда Рерихов, 1993. С. 58. — О Пифагоре см. также: *Бородин А. И., Бугай А. С.* Биографический словарь деятелей в области математики / под ред. И. И. Гихмана. Киев: Радянська школа, 1979; *Холл М. П.* Энциклопедическое изложение масонской, герметической, кабалистической и розенкрейцеровской символической философии / пер. с англ. и предисл. В. В. Целищева. Новосибирск: Наука, 1992.

чествами и способностями, равно как и в соответствии с социальным заказом, через систему разнообразных испытаний.

Примеры существования разного рода испытаний дает и религиозная литература, а наряду с ней и светская, изучающая различные аспекты феномена религиозной культуры. Испытания, по форме близкие к современным тестовым, можно найти в Библии. Для иллюстрации можно привести библейский сюжет о том страшном испытании, которому Господь подверг Авраама, проверяя степень его преданности. В этом библейском фрагменте уже встречается тот принцип, который сегодня является законом в тестологии — принцип расположения заданий в тесте по возрастающей степени трудности (отправить в путь, взойти на гору, пожертвовать сына).

В Коране также можно найти ряд примеров различных «тестовых» испытаний. Одним из слов самой широкой семантики, используемых в Коране, является термин «фитна», т. е. испытание⁴⁰.

В дошедших до нас рукописях V–VI вв. есть свидетельства использования в школах, где изучались основы чань-буддизма, испытаний тестового характера. Чаньские парадоксальные загадки применялись в качестве тестов на «чаньский» код мышления⁴¹. В зависимости от того, какой ответ давал тестируемый на эти загадки, наставник определял уровень просветленности, на котором находится неофит, и предписывал меры, необходимые для углубления его «чаньского опыта».

Многочисленные примеры испытаний, которым подвергаются люди или мифические и сказочные персонажи, дошедшие до нас в виде мифов, былин и сказок, говорят о том, что тестовые методики зародились в глубокой древности. Тестология, как междисциплинарная наука, является итогом длительного развития человеческой цивилизации. Этот период в развитии тестологии можно назвать предтестовым или донаучным.

В этот период был накоплен большой багаж фундаментальных знаний во многих научных областях, например, в психологии и педагогике, где на сегодняшний день тесты применяются особенно широко.

⁴⁰ Хадисы пророка / пер. и коммент. В. Пороховой; гл. ред. М. С. Аль-Рошд. 2-е изд. М.: Аванта+, 2001.

⁴¹ Абаев Н. В. Архаичные формы религиозной теории и практики в чань-буддизме // Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии / отв. ред. К. М. Герасимова. Новосибирск: Наука, 1980. С. 156–176.

ко. Разного рода испытания, из которых и выросло целое научное направление — тестология, зарождались в глубокой древности, по мере развития цивилизации условия испытаний дополнялись, видоизменялись, шлифовались и совершенствовались в соответствии с потребностями социума. На определенном этапе в разных цивилизациях устанавливались свои приемы и правила испытаний в соответствии с потребностями социума, сложившимися традициями, общественными нормами и т. д.

Примеры из разных эпох и цивилизаций, приводившиеся выше, показывают, что люди в разных уголках планеты находили нередко свой, и весьма нестандартный, путь к проведению тех или иных испытаний человеческих способностей, а часто и заимствовали опыт, уже накопленный другой цивилизацией, что существенно ускоряло цивилизационный процесс в целом. Опыт развития человечества показывает, что по мере накопления знаний процесс их научного осмысления ускоряется, количественные изменения начинают переходить в стадию качественных. Проявление закона перехода количественных изменений в качественные в полной мере проявился и в освоении человечеством тестовых методик.

В ряду предпосылок генезиса педагогического тестирования лежат идеи выдающихся педагогов Нового времени Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. В их трудах получил научное обоснование принцип движения в обучении от простого к сложному, который положен в основу конструирования педагогического теста, где задания выстраиваются по возрастающей степени трудности. В трудах этих ученых сформулированы и многие другие идеи, нашедшие применение в педагогике Нового времени.

В рамках этого периода созрела и научная идея, лежащая в основе тестологии, о возможности количественных измерений в психологии. Первым, кто сформулировал задачу или вопрос о таких измерениях, был немецкий ученый XVIII в. Х. Вольф (1679–1754). Он также ввел в научный оборот понятие психометрии. Вольф считал, что величину удовольствия можно измерить осознаваемым нами совершенством, а величину внимания — продолжительностью аргументации, которую мы в состоянии проследить. Идеи измерения в психологии высказывали в XVIII в. философы, естествоиспытатели Бернулли, Бонне, Хаген, Крюгер, однако лишь в конце XIX — начале XX в. методы статистики превратились в важный элемент научного анализа психических явлений.

Теория эволюции, выдвинутая Ч. Дарвиным, явилась мощным генератором для активизации научных исследований в других областях знаний. Важно подчеркнуть решающее влияние естествознания на общее состояние науки, в том числе психологии и педагогики. Именно в этих науках на рубеже XIX–XX вв. активно внедрялся метод тестов с применением статистики.

1.2.2. ШИББОЛЕТ-ТЕСТ КАК ОДНА ИЗ ДРЕВНЕЙШИХ ФОРМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ТЕСТА И ЕГО СОЦИАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

С древних времен в обстановке межгрупповых или межнациональных конфликтов у представителей тех или иных социальных групп возникала необходимость идентификации людей по принципу «свой — чужой» на основе общности / различия языковых явлений. И в этих случаях в качестве средства для идентификации как «пробный камень» часто использовался один и тот же прием — требование произнести определенное слово или фразу, которые сразу выдавали «чужака». Этот прием получил название «шибболет-теста» (*shibboleth test*). (Слово «тест» здесь используется в своем первоначальном, широком значении, как испытание, проверка.)

Этимология понятия «*shibboleth test*» такова. В Библии приводится описание войны, происходившей около 3 тыс. лет назад между ефремлянами и жителями Галаада. В их языках было небольшое, но легко обнаруживаемое различие в способе произношения определенного согласного звука: в одном случае /sh/ произносилось как палато-альвеолярный фрикативный звук [ʃ], в другом — приближалось по звучанию к /s/. «Во время войны между ефремлянами и жителями Галаада, когда первые убежали по направлению к Иордану, то они были задержаны при переправе через реку галаадскими воинами, которые спрашивали каждого прибегающего: „не ефремлянин ли ты?“ Если он отвечал отрицательно, то они заставляли его произнести слово „шиболет“ (поток или колос); если он произносил „сибболет“ и не мог иначе выговорить, то его убивали. И так убили 42.000 ефремлян (Суд. 12: 4 и дал.)»⁴².

⁴² Нюстрем Э. Библейский словарь: энциклопедический словарь: новое пересмотр. и испр. изд. с черно-белыми фотографиями и иллюстрациями / сост. Э. Нюстрем; пер. со швед. под ред. И. С. Свенсона; рус. пер. пересмотр. и испр. изд-я Библейского словаря, составленного Эриком Нюстремом в 1868 г. М.: Локид-пресс, 2005 (репринт). URL: <http://logosenc.org/nustrem/shibboleth.html> (дата обращения: 30.09.2016).

Таким образом, лингвистический тест служил критерием социальной идентификации, на основании которого принималось решение о праве человека на жизнь.

Этот пример далеко не единичен. Шибболет-тесты использовались в разные времена и в разных культурах. Т. Макнамара и К. Роувер описывают события в Йемене в 1060 г., когда солдаты Аль-Мукаррама Ахмада применяли шибболет-тест, чтобы отличить арабов африканского происхождения от абиссинцев — африканских рабов неарабского происхождения, из рук которых Аль-Мухаррам Ахмад освободил свою похищенную мать и хотел отомстить им, не причинив вреда соплеменникам-арабам, имевшим схожую с ними внешность. Глашатаи Аль-Муккарама провозгласили приказ войскам обнажить мечи против жителей захваченного города, но предупредили о том, что арабы могли иметь детей от африканских наложниц, и поэтому черный цвет кожи может встречаться как у рабов, так и у свободных граждан. Поэтому различать их было приказано по произношению слова «aʒm»: в случае произношения этого слова на абиссинский манер человека следует убить, а при произношении, свойственном арабскому населению, пощадить⁴³.

Два столетия спустя при подавлении восстания в Египте в 1302 г. шибболет-тест был снова применен, но на этот раз уже против арабов. В Верхнем Египте арабские племена восстали против владычества султана Мамелюка, и восстание было жестоко подавлено, в ходе чего были уничтожены 16 тыс. чел., а их имущество, жены и дети захвачены. Если кто-то из них пытался уйти от возмездия и выдавал себя за обычного жителя города неарабского происхождения, от него требовали произнести арабское слово «dakik», которое египтяне не могли выговорить. Гортанное произношение задненёбного звука, характерного для арабского языка, сразу выдавало истину. Во всех упомянутых исторических коллизиях наказанием для не прошедших лингвистический тест оказывалось лишение жизни.

Это печальное перечисление можно продолжить описанием примера из истории Англии XIV в., когда фламандцев, живущих в Лондоне, сделали козлами отпущения в ответ на восстание английских крестьян под предводительством Уота Тайлера в 1381 г. В ходе бойни, которая была устроена на улицах Лондона, фламандцев не смогли спа-

⁴³ *McNamara T., Roever C. Language testing: The Social Dimension. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan [in association with] Blackwell Publishing, 2006. P. 151.*

сти даже священные стены, и 13 чел. выволокли из церкви, где они пытались укрыться, и обезглавили прямо на улице. После того, как были обнаружены еще 17 чел., укрывавшихся в другой церкви, их постигла та же участь. Для того, чтобы распознать чужестранцев среди других жителей города, им тоже был предъявлен шибболет-тест: те, кто произносил «Brot and Cawse» вместо «Bread and Cheese», поплатились за это головой.

Во время фризского восстания (1515–1523) использовалась фраза «*Bûter, brea, en griene tsiis; wa't dat net sizze kin, is gjin oprjochte Fries*» («Масло, ржаной хлеб и зеленый сыр — кто не может это выговорить, не настоящий фриз»). Когда партизанский фризский флот встречался в море с неизвестными судами, их экипаж просили произнести эту фризскую скороговорку, выступавшую в роли шибболета. Корабли, с борта которых не могли ее произнести с приемлемым акцентом, не выпускались в порт и захватывались, а их экипажи топили.

Не стоит думать, что подобные события можно относить только к древности и мрачному средневековью. Шибболет-тесты не знают временных границ. Так, в прошлом веке в Японии пусковым механизмом трагических событий послужило землетрясение 1923 г., в котором погибли более 100 тыс. чел. Среди тех, кто погиб, было около 6 тыс. корейцев, проживавших в Токио, включая тех, кто выжил в землетрясении, но был впоследствии обвинен в отравлении запасов воды и других преступлениях. Чтобы избежать обвинений, многие из них пытались выдать себя за японцев, но их выдал шибболет-тест: фразу «*juugoen gojuussen*» («15 йен 50 сен») корейцы произносили как «*chugo en kochussen*». В итоге сотни, а возможно, и тысячи людей были убиты⁴⁴.

В октябре 1937 г. шибболет-тест сыграл свою роковую роль в испаноговорящей Доминиканской Республике, когда были убиты от 15 тыс. до 35 тыс. (по разным подсчетам) франкоговорящих гаитян по приказу доминиканского диктатора Трухильо. Солдаты диктатора обращались ко всем темнокожим гражданам, держа в руках веточку петрушки и предлагая ответить на вопрос: как это называется? Судьба жертвы теста зависела от произношения. В испанском языке звук /r/ вибрирующий, а в языке гаитянцев — широкий и плоский, и испанское название приправы, труднопроизносимое для них, решало их судьбу.

⁴⁴ Ibid.

Неверно было бы считать, что это явление не коснулось и наших соотечественников. В нашей истории также есть печальные страницы, отмеченные применением шибболетов. Так, во время Русско-финской войны 1918 г. в районе г. Тампере финны использовали шибболет для того, чтобы отделить русских, многие из которых были одеты в гражданскую одежду, от представителей местного населения. Всех захваченных подозрительных лиц собрали вместе, некоторых прямо из госпиталей, и потребовали произнести слово «yksi» («один»). Если первый звук слова произносился на русский манер как /й/ ([juksi]), пленник считался русским лазутчиком и расстреливался на месте. Не принималось в расчет, был ли пленник славянином или выходцем из прибалтийских республик, был ли он большевиком или нет; в числе убитых были и члены Белой Гвардии⁴⁵.

В XX в. шибболет-тест использовался по отношению к русским и на Украине — солдатами батьки Махно. Слово «паляніця» (читается «паляніця», буханка хлеба круглой формы) применялось в качестве шибболета для того, чтобы опознавать большевиков, присланных экспроприировать запасы провизии. «При кажущейся простоте этого слова, человек, привыкший к фонетике и алфавиту русского языка, автоматически выговаривает его с заметным для украинского уха акцентом (обычно произнося «паляніца»), причем независимо от того, прочел ли он его, или пытается воспроизвести со слуха»⁴⁶. Слово «паляніця» использовалось в качестве шибболета и во время Второй мировой войны украинскими националистами.

Во время армянского погрома в Сумгаите 27–29 февраля 1988 г. азербайджанские националисты выводили представителей армянского населения из домов и транспортных средств и просили произнести слово «фундук», в котором армяне традиционно произносят звук /п/ вместо /ф/, что и служило доказательством принадлежности к армянской национальности⁴⁷.

Можно привести примеры относительно недавних событий на острове Шри-Ланка (1983) и в Ливане во время войны между ливанскими христианами и палестинцами, которые говорят о условиях ми-

⁴⁵ List of shibboleths // Wikipedia: The Free Encyclopedia: [сайт]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_shibboleths (дата обращения: 30.09.2016).

⁴⁶ Шибболет // Википедия: свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Шибболет> (дата обращения: 30.09.2016).

⁴⁷ Шибболет // Википедия ...

ратом, что шибболет-тесты — это не достояние прошлого, а инструмент, который регулярно извлекается на свет в случае межнациональных и межэтнических конфликтов. Однако необратимые последствия его применения — проблема не инструмента, а того, кто им пользуется.

Известно немало примеров, когда шибболет-тесты использовались, наоборот, в благих целях, например во время борьбы с захватчиками. Так, во время Второй мировой войны американскими вооруженными силами использовалось в качестве пароля слово «lollapalooza» (обозначающее нечто совершенно исключительное), чтобы отличить японцев, выдающих себя за китайцев. Известно, что японцы заменяют звук /l/ звуком /r/, тогда как у китайцев происходит обратная замена, что и позволило использовать шибболет-тест для обнаружения обмана.

Во время Нормандской операции паролем американских солдат было сочетание «Flash — Thunder — Welcome», последнее слово которого позволяло определить, является ли для говорящего английский язык родным. Немцы произносили его как «Velcome». Британцы для этих же целей использовали слово «squirrel», которое произносилось немцами как «sqvirrel».

В приведенных выше примерах лингвистические тесты типа «шибболет» используются для установления социальной идентичности и часто имеют фатальные последствия для тех, кто их выполняет. Можно было бы воспринимать этот вид языковых тестов как достаточно курьезный и экзотический, если бы не одно обстоятельство, которое роднит их со многими современными и широко используемыми тестами на знание иностранного языка. Например, с теми, которые предлагаются для выполнения иммигрантам, беженцам, тем, кто хочет принять гражданство того или иного государства. Это обстоятельство — политический контекст лингвистического тестирования. И хотя в условиях мира по результатам тестирования никого не лишают жизни, однако эти результаты имеют судьбоносную роль.

Но речь идет не только о международной или национальной политике. Результаты языкового оценивания на уровне крупных, общегосударственных проектов непосредственно связаны с распределением таких насущных ресурсов, как, например, рабочие места, получение образования, финансовое обеспечение разработки и проведения тестов. Вопрос справедливого распределения этих ресурсов перестает иметь чисто академический характер.

Традиционный психометрический подход к тестам порой заслоняет от нас иное — социальное — измерение проблемы использования тестов. Однако, как метко замечает Макнамара, «психометрически хороший тест — не обязательно хороший тест с социальной точки зрения. Фактически, между двумя этими понятиями нет связи: любое оценивание может иметь далеко идущие и непредвиденные социальные последствия»⁴⁸. Между тем вопрос о роли языкового тестирования в обществе зачастую недооценивается. Обращение к шибболет-тестам способно привлечь внимание к природе и социальным последствиям применения лингвистических тестов и обозначить проблему более зримо и ярко.

Мы могли убедиться на исторических примерах, что одна из наиболее значимых функций языкового тестирования — применение тестов как «пропускных ворот», инструмента отбора, своего рода сортировки человеческого материала, процедуры, способной влиять на принятие политических и социальных решений. Эта процедура способна оказывать серьезное влияние на течение жизни тех, кто ей подвергается. Показатели тестирования могут являться причиной продвижения по службе или увольнения, приема в учебное заведение или отказа в нем, получения гражданства или политического убежища, разрешения иммигрировать в какую-либо страну и т. д.

Современные тесты теоретически устроены гораздо более сложно, чем шибболеты, но в конечном итоге многие из них так же сводятся к принятию решения «свой / чужой», обеспечивая допуск прошедших тест к тем или иным социальным структурам, ресурсам или перспективам и, соответственно, лишая этих возможностей тех, кто не достиг определенного критерия по результатам испытания. Часто даже там, где не предусматривается никаких поощрительных или карательных мер по итогам теста (например, в диагностических тестах для определения дальнейшей стратегии обучения), можно обнаружить такие дихотомические следствия. Они могут лежать в сфере моральных оценок (можно гордиться своими познаниями или нужно стыдиться их), престижа, но чаще выходят за рамки индивидуальных реакций и переносятся в более глобальные сферы принятия решений на уровне организаций и государственных структур. (О социальных последствиях современных тестов см. раздел 1.2.5.)

⁴⁸ *McNamara T., Roever C. Op. cit. P.2 (перевод мой. — И. Б.).*

1.2.3. РАЗВИТИЕ МЕТОДА ТЕСТОВ ЗА РУБЕЖОМ В XX В.

Систематическая экспериментальная работа в области количественного измерения способностей человека и возможностей их развития началась еще в XIX столетии, а ее ранние этапы в значительной мере связаны с идеями и исследованиями английского ученого Фрэнсиса Гальтона⁴⁹. Революционный подход Гальтона состоял в том, что оценка физиологических и психологических параметров человека впервые была поставлена на научную основу.

Гальтон утверждал, что умственные способности людей являются в основном наследственными. Он делал различие между «общей способностью» (general ability) и «специальными склонностями» (special aptitudes), считая, что первые являются данными природой, а вторые — приобретенными. Согласно его теории, успех в интеллектуальной области определяется в основном «общей способностью», а не «специальными склонностями», а уровень «общей способности» ставит предел тому, что может достичь человек в своей умственной работе, как бы он ни старался. В процессе своих исследований Гальтон разработал способы определения ряда физических и психологических свойств человека. В 1884–1885 гг. он провел для всех желающих серию испытаний физиологических возможностей, физических качеств и психологических свойств (куда вошли на равных, например, рост, вес, жизненная емкость легких, запоминаемость букв, различение цвета и т. д.). Эти исследования и положили начало разработке приемов тестирования, которая с самого начала проходила под влиянием представлений Гальтона о природе умственных способностей человека.

В США первые опыты использования тестов относятся к концу XIX в. и связаны с работой американского психолога Джеймса Кэттелла. Побывав в лабораториях В. Вундта в Германии и Ф. Гальтона в Англии, Кэттел провел целый ряд опытов, в которых использовал серию простых тестов, составленных с помощью Гальтона. Кэттел ввел термин «тест». Он увидел в тестах средство измерения неизме-

⁴⁹ Фрэнсис Гальтон (1822–1911) — английский психолог, исследовавший проблему генетических предпосылок развития психологических характеристик и способностей человека, их наследственной обусловленности. Разработал приемы диагностики способностей, которые положили начало тестологическим испытаниям. Являлся двоюродным братом Ч. Дарвина.

ряемых, казалось бы, характеристик человеческой психики. В 1890 г. он опубликовал работу, где дал список 50 лабораторных тестов (которые сейчас назвали бы не тестами, а контрольными заданиями) и написал, что «только тогда психология сможет стать действительной и точной наукой, когда она будет иметь своей основой эксперимент и измерения»⁵⁰.

Кэттел поставил себе задачу описать образ цельной личности посредством возможно меньшего числа экспериментов. С этой целью он предложил в 1890 г. нескольким лабораториям произвести в одинаковых условиях 10 основных экспериментов. В этот комплекс вошли наиболее точные и разработанные в то время психо-физиологические эксперименты (например, измерение силы правой и левой руки посредством динамометра, измерение скорости реакции на звук и т. д.).

Попытка Кэттела и его продолжателей окончилась ничем. И это понятно: эксперименты, поставленные Кэттелом, затрагивают наиболее примитивные области человеческой психики — области, где индивидуальные различия оказываются незначительными. Как позднее писал С. М. Василейский, своеобразие личности определяется не физическими свойствами организма (остротой органов чувств, емкостью памяти, быстротой реакции и т. д.), а сложными психическими процессами (характером интеллектуальных восприятий, актами воли, эмоциями — этическими, эстетическими и т. п.)⁵¹.

Очевидно, нужно было создать какой-то новый метод, учитывающий сложные проявления человеческой личности. Более сложные, но и более практичные тесты пришли в психологию из медицины на рубеже XIX–XX вв. Появление этих тестов было вызвано потребностью в средствах для выявления и классификации случаев ненормального умственного развития и психических заболеваний у детей с целью помещения умственно дефективных детей в особые школы. Среди других наибольшую известность получили работы французского психолога Альфреда Бине.

Бине попытался осуществить идею метода, учитывающего сложные проявления человеческой личности, в виде так называемого «синтетического эксперимента». В 1891 г. он создал первую серию тестов

⁵⁰ *Cattell J. McK. Mental Tests and Measurements // Mind. 1890. Vol. 15. No. 15. P. 373.*

⁵¹ *Василейский С. М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск, 1927.*

для испытания личности. В эту серию вошли испытания памяти, типа представления, воображения, внимания, восприятия и т. п.

В 1905 г. появились общеизвестные тесты Бине. Его «десятичная шкала умственных способностей» была опробована на группе детей различного возраста и давала некоторую основу для сравнения умений решать определенные задачи как у детей одного возраста, так и у детей разного возраста.

Практические работы Бине положили начало широкому применению тестов. Но поскольку и этот «синтетический эксперимент» подводил к пониманию личности довольно слабо, психологи на длительное время отказались от труднейшей задачи экспериментально понять личность человека во всей ее целостности и ограничились значительно более простыми задачами: получить более или менее верное представление об отдельных сторонах, свойствах, наклонностях и дарованиях человека.

В начале XX в. начинают разграничиваться два направления в тестовой работе: тесты психологические и педагогические.

Под психологическими тестами мы условно будем иметь в виду интеллектуальные тесты, т. е. такие, которые измеряют уровень умственного развития. К педагогическим тестам относятся тесты, которые измеряют успешность учащихся по тем или иным дисциплинам за определенный период обучения.

Несмотря на то, что в дальнейшем в монографии основное внимание будет уделено языковым тестам, нам представляется необходимым коротко проследить историческое развитие и психологических тестов, так как они, в сущности, и явились основой для создания педагогических тестов. Р. Л. Торндайком выделено три периода в развитии измерений в области психологии и педагогики в XX в.⁵²

Период с 1900 по 1905 г. — период исканий. В это время появляются первые индивидуальные психологические тесты Бине во Франции. В 1905 г. Бине и Симоном была построена первая «измерительная шкала ума».

Но уже в 1911–1915 гг. тесты Бине подверглись пересмотру. Его провел основоположник тестового движения в Америке Льюис Термен⁵³ совместно с Х. Чайлдсом. Они создали 90 отдельных тестов, ко-

⁵² Thorndike R. L., Hagen E. P. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York: Wiley, 1955.

⁵³ Terman L. M. The Measurement of Intelligence. Boston: Houghton Mifflin, 1916.

торые были предназначены для детей от 3- до 10-летнего возраста. Все эти тесты были тестами психологическими⁵⁴.

В 1915 г. Р.М. Йеркс создал свою серию тестов. Главное отличие этих серий тестов от тестов Бине заключается в системе подсчета. Вместо возрастных долей (по Бине) испытуемый получает за каждый правильно решенный тест известное количество баллов. По определению М. С. Бернштейна, «эти американские ревизии Бине представляли значительные удобства, как в отношении проведения, так и в отношении подсчета результата теста. В конечном счете, количество полученных испытуемым баллов переводилось по приложенным стандартам в коэффициент одаренности или успешности»⁵⁵.

В эти же годы появляются первые стандартизованные педагогические тесты по различным дисциплинам. Это были тесты К. В. Стоуна⁵⁶ на проверку арифметики, Б. Р. Бекингема⁵⁷ на проверку правописания. В то же время появляется шкала правописания Э. Л. Торндайка.

Следующие 15 лет, с 1915 по 1930 г., являются периодом бума в развитии тестов. Началось широкое составление тестов в психологии и в педагогике. Были разработаны тесты успешности по всем школьным дисциплинам. Особенно широко в это время тестовая работа проводится в США, где одобряются даже несовершенные тесты, разрабатываемые учителями кустарным способом. Но наряду с очень несовершенной тестовой работой мы находим законченные исследовательские работы, отшлифованные методически и теоретически. Это работы Э. Л. Торндайка⁵⁸ и Л. Келли⁵⁹, которые, как известно, не без основания считаются эпохальными работами в этой области. После работы Бине работа Э. Л. Торндайка является крупнейшей в области психологических измерений.

⁵⁴ *Terman L. M., Childs H. G.* A tentative revision and extention of the Binet-Simon Measuring Scale of Intelligence // *Journal of Educational Psychology*. 1912. No. 3. P. 61-74, 133-153, 277-289.

⁵⁵ *Бернштейн М. С.* Тесты: (теория и практика): в 3 сб. М.: Работник просвещения, 1928-1930. Сб. 3. С. 52.

⁵⁶ *Stone C. W.* *Arithmetical Abilities and Some Factors Determining Them.* New York, 1908.

⁵⁷ *Бекингем Б. Р.* Исследование педагогического процесса для учителей / под ред. Л. С. Выготского, А. А. Нусенбаума. М.: Работник просвещения, 1930.

⁵⁸ *Thorndike E. L., Bregman E. O., Cobb M. V. et al.* *The Measurement of Intelligence.* New York: Teachers College, Columbia University, 1926.

⁵⁹ *Kelley L.* *Interpretation of Educational Measurements.* Chicago: World Book, 1927.

Первые групповые тесты были составлены и применены в Америке в 1917–1918 гг. Во время Первой мировой войны перед американцами встала проблема отбора рекрутов в армию. Эта проблема была решена с помощью тестового обследования. При этом обследовании были применены специально разработанные две серии групповых тестов, получивших название альфа- и бета-тестов. Альфа-тесты предлагались испытуемым, которые владели английским языком. Они явились прототипом групповых словесных тестов. Бета-тесты предлагались испытуемым, которые не владели английским языком. Они явились прототипом бессловесных тестов. Тесты были составлены по проекту известного психолога Артура Отика⁶⁰. По нашему мнению, появление именно этих тестов сыграло большую роль в дальнейшем развитии тестирования, так как основные принципы, использованные при их составлении, и легли в основу всей методологии групповых тестов. Эти принципы были в дальнейшем систематизированы М. С. Бернштейном⁶¹ и сведены к следующему.

1. Был введен принцип ограничения времени. Время было рассчитано таким образом, что только около 5 % испытуемых могли окончить проработку всего теста в срок. Показатель развития был поставлен в прямую зависимость от скорости выполнения заданий испытуемыми.
2. Был введен принцип детализованной инструкции, как в отношении проведения теста, так и в отношении подсчета результатов.
3. Были введены тесты с выборочным методом формирования ответа, с указанием подчеркивать наугад в случае незнания или сомнения.
4. Сами тесты подбирались после тщательной статистической обработки и экспериментальной проверки.

Эти принципы армейских тестов серии альфа были положены впоследствии в основу большинства групповых тестов, получивших такое широкое применение в психологии и педагогике.

Обратимся к тому, как развивалось тестирование в средней школе.

В Соединенных Штатах в начале 1918 г. А. Отик опубликовал первую серию групповых психологических тестов для школы. В это же

⁶⁰ Otic A. S. Scale for Rating Tests. Yonkers; New York: World Book, 1928.

⁶¹ Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1966. С. 100.

время С. Л. Пресси⁶² публикует свою групповую шкалу. Группа американских психологов (Р. М. Йеркс, Э. Л. Торндайк, Л. Термен, А. Уиппл, С. Хаггерти) работает над созданием «интеллектуальных» тестов для школ всей страны, т. е. таких тестов, которые измеряют уровень умственного развития. Эти тесты получили название «национальных тестов». «Национальные тесты» были составлены в двух сериях по два варианта в каждой серии. Совершенствуя методику, американские тестологи в этих тестах впервые перед каждым разделом теста дают примерные упражнения. «Национальные тесты» были опробованы на 4 тыс. испытуемых каждой школьной группы. Они явились итогом большой исследовательской и экспериментальной работы американских тестологов.

Второе направление в области составления и применения тестов относится к измерению школьной работы: успешности учащихся, работы учителя, методов преподавания и организации.

Начало педагогических измерений относится к 1863 г., когда появились первые педагогические тесты. Они были составлены в Англии. Их автором был директор школы Р. Дж. Фишер⁶³. Он создал «scale book» — «градуированную книгу», где были даны вопросы и ответы для выбора. Книга эта содержала вопросы по правописанию, арифметике, чтению, грамматике и навигации.

Однако началом систематических измерений в педагогике считается 1894 г. Их провел американский ученый доктор Дж. М. Райс, который составил первый педагогический тест. Тест должен был измерить эффективность более длительного или менее длительного обучения навыку письма. Результаты, полученные Райсом, в корне противоречили установившемуся методу обучения этому навыку. Поэтому его тестовый метод подвергся резкой критике со стороны преподавателей. Но с развитием педагогической науки идеи Райса стали привлекать внимание наиболее передовых американских педагогов.

Основоположником педагогических измерений принято считать Р. Л. Торндайка. Под его руководством и при его непосредственном участии были созданы первые школьные тесты. Книга Торндайка «Введение в теорию психологических и социальных измерений» (1904) явилась результатом его большой исследовательской работы

⁶² Pressey S. Introduction to the Use of Standard Tests. New York, 1923.

⁶³ См.: Цатурова И. А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог: Изд-во ТРТИ, 1969.

в области измерений и, в частности, метода тестов. Эта работа дала мощный импульс всей тестовой работе в Америке и, конечно, способствовала дальнейшему развитию школьных тестов. Первый стандартизованный тест был опубликован под руководством Торндайка. Это был тест Стоуна на решение арифметических задач, впервые снабженный «нормами».

В 1909–1914 гг. выходят из печати: шкала оценки детского почерка Э.Л. Торндайка, шкала оценки сочинений английского языка Ф. Хиллегаса, шкала правописания Б.Р. Бекингема, оценочные шкалы почерка и правописания Р. Айреса, составленные на основе эксперимента.

Большое значение для дальнейшей разработки школьных тестов имели школьные обследования. Целью этих обследований было сравнение оценки разных школ. Для этих обследований специально разрабатывались системы тестов.

Первое исследование, посвященное проблеме тестирования в области иностранных языков, было проведено Беном Вудом⁶⁴. Первые тесты по иностранным языкам были составлены в Америке в 1925 г. по принципам построения психологических тестов. В течение четырех лет ставились эксперименты в исследовательском бюро Колумбийского университета на предмет использования их в качестве тестов успешности по иностранным языкам. Тесты состояли из трех частей.

Первая часть — тест на словарь — состояла из 100 иностранных слов, каждое из которых сопровождалось пятью английскими словами. Учащийся должен был выбрать слово, которое соответствовало по значению иностранному слову. Слова эти были отобраны из словаря, состоящего из 2 тыс. наиболее употребимых слов.

Вторая часть — тест на понимание прочитанного — состояла из 60 предложений на французском и испанском языках. Каждое предложение сопровождалось пятью альтернативными концовками. Только одна из концовок соответствовала смыслу предложения, и учащийся показывал понимание предложения выбором единственно правильной концовки.

Третья часть — грамматический тест — состояла из 60–65 коротких английских предложений, каждое из которых сопровождалось не-

⁶⁴ Wood B. D. New York Experiments with New Type Modern Language Tests. New York: Macmillan, 1927.

законченным переводом на французский язык. Учащийся должен был показать свое знание грамматики, заканчивая это предложение.

Каждый тест состоял из 220–225 элементов, которые осуществляли испытание по пройденному материалу значительно шире, чем экзамены. (На каждую часть отводилось только 30 мин.)

В 1920-е годы широкое применение тестов наблюдается и в английских школах. О масштабах использования тестов в Англии можно судить по получившим печальную известность испытаниям для школьников в возрасте 11 лет, так называемым «11+».

Вопрос оценки этого опыта гораздо сложнее, чем это может показаться с первого взгляда. В этом опыте очень ясно выявилось противоречие между развитием науки, идеологией и практикой. Изначально назначение этих испытаний заключалось в том, чтобы отобрать наиболее способных детей для дальнейшего обучения в высших учебных заведениях. Главную роль в этом начинании играл Годфрей Томсон, последователь Гальтона, при этом он исходил, казалось бы, из добрых побуждений — дать возможность наиболее одаренным детям из сельских начальных школ получить высшее образование. И действительно, процент детей из сельской местности, получавших стипендии в «грамматических школах», который раньше был ничтожно мал, заметно поднялся после введения тестов. После 1944 г. экзамен «11+» для отбора детей в «грамматические школы» стал проводиться по всей стране, и тесты стали обязательной частью этого экзамена. Однако отбор проводился не только на основании результатов теста. При отборе наряду с тестами использовались традиционные экзамены по английскому языку и математике, а также характеристики учителей и «собеседование». При этом оказалось, что шансы на поступление в «грамматические школы» для молодежи из рабочего класса заметно снизились, поскольку тесты «11+» были классово субъективны уже «на уровне составления»⁶⁵.

В нашем подходе к психологическим и иным тестам и тестированию мы исходим из того, что тесты — это технический прием, «измерительный прибор», который можно использовать на благо или во вред испытуемому. Чтобы тест использовался на благо испытуемому, необходимо иметь в виду границы его возможностей и не пытаться получить от него большего, чем он может дать.

⁶⁵ Slacey G. Psychological Testing Education and Ideology // Marxism Today. 1967. February. P. 48.

Подобно многим научным достижениям, злом могут быть не тесты, а их неправильное использование. Более того, отдельный тест с определенной степенью точности позволяет измерять и сравнивать уровни проявлений той или иной умственной деятельности людей лишь в момент тестирования, а не предопределяет границ потенциальных возможностей личности.

Однако такие измерения, проводимые на протяжении достаточно длительного периода времени, позволяют изучать динамику процесса развития человеческих способностей, что открывает большие возможности совершенствования путей целенаправленного воздействия на личность через воспитание и образование.

В 1930-е годы возникли тесты на коэффициент умственного развития (IQ)⁶⁶. Проследив развитие этих тестов, можно отметить, что они должны были выявить изначальные (присущие от рождения) свойства психики, определяющие на всю жизнь способности и возможности человека. Эти тесты были внедрены в систему образования Америки и Англии в 1950-х годах с целью диагностики врожденного интеллекта и умственных способностей ребенка. Опираясь на положение о том, что способности ребенка к обучению зависят от уровня его интеллекта, психологи и педагоги стали использовать эти тесты также для предсказания успешности и обучения. Однако со временем тесты на коэффициент умственного развития изжили себя, поскольку, во-первых, они определяли уровень развития ребенка на данный момент, а не врожденный интеллект, во-вторых, они не предполагали дифференциацию тестируемых по сферам деятельности для одновременной диагностики и, в-третьих, результаты тестирования не отражали реальной картины умственных способностей, так как носили кратковременный характер.

В настоящее время тесты IQ не используются как педагогический инструмент, однако имеют хождение наряду с другими психологическими тестами.

В это же время стала разрабатываться методика обработки результатов тестов. Наблюдается переход от случайных единичных тестов к тестовым системам. Этому переходу значительно содействовали, наряду с работами Бине, и работы Карла Спирмана⁶⁷, который

⁶⁶ *Pavlovskaya I. Yu. Language Teaching Methodology and Course Management: (a course of lectures). St. Petersburg, 1999. Part 1. P. 22.*

⁶⁷ Например: *Spearman C. "General Intelligence": Objectively Determined and Measured // American Journal of Psychology. 1904. Vol. 15, No. 2. P. 201–292.*

к этому времени разработал свои основные идеи о применении приемов корреляционного анализа для целей стандартизации тестов, для объективного измерения.

В основе системы тестов Бине лежал возрастной принцип. Спирман же основное внимание тестологов обратил 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.

Статистические методы Спирмана, изложенные в его работах⁶⁸, сыграли большую роль для дальнейшего развития метода тестов, как в Америке, так и за ее пределами.

На основании изложенного в данном разделе можно сделать вывод, что систематическая экспериментальная работа в области количественного измерения способностей человека и возможностей их развития началась еще в конце XIX в., а ее ранние этапы в значительной мере связаны с идеями и исследованиями американских ученых. Тесты, как инструмент для измерения определенных функций поведения человека, а в дальнейшем и как метод определения коэффициента успешности в обучении и одаренности в определенных областях интеллектуальной деятельности, интересовали педагогов и психологов на протяжении многих десятилетий.

1.2.4. ИСТОКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕСТОЛОГИИ

Первая в России публикация тестологического плана появилась в 1903 г. Это была работа зачинателя отечественного тестового движения А. П. Нечаева об основателе педологии С. Холле. Проблему генезиса тестирования в первой трети XX в. в той или иной мере затрагивали в своих трудах Г. И. Челпанов, Н. Е. Румянцев, Е. В. Гурьянов, А. М. Шуберт, Ю. А. Левин, С. М. Василейский, И. Н. Шпильрейн. В работах этих авторов можно также найти описание зарубежных и отечественных тестовых методов.

В нашей стране до начала 1930-х годов проявлялся значительный интерес к проблемам тестирования не только в кругах психологов и педагогов, но и среди тех, кто занимался проблемами научной организации труда, а также профессионального отбора и ориентации.

68 Ibid.

Начало составления и применения тестов в нашей стране относится к 1926 г. Такие крупные психологи и педагоги, как С. Г. Геллерштейн, П. П. Блонский, А. П. Болтунов, М. С. Бернштейн, начинают проводить исследования по изучению и применению метода тестов.

Большую работу по разработке и применению психологических тестов проводила Центральная педологическая лаборатория Московского отдела народного образования (МОНО), которой руководил известный педолог Е. В. Гурьянов.

Лабораторией были разработаны:

- шкала для измерения умственного развития детей;
- тесты для учета навыков в чтении, счете и письме;
- тесты коллективного испытания умственной одаренности.

В Государственном институте экспериментальной психологии, в секции детской психологии, разрабатывались тесты отдельных видов одаренности.

В Ленинградском детском обследовательском институте им. проф. А. С. Грибоедова занимались выработкой тестов для массового обследования детей нормальных школ. Работа велась в двух направлениях: по разработке тестов на одаренность и на школьную успеваемость.

Большая работа по разработке тестов на одаренность и школьную успеваемость проводилась под руководством А. П. Болтунова и в Ленинградском научно-педагогическом институте им. А. И. Герцена, который сделал обстоятельный обзор новейших достижений в области измерения одаренности в странах Западной Европы и Америки.

Под руководством проф. П. П. Блонского велись работы по проверке шкалы Бине–Симона, школьных тестов и по построению собственных стандартов.

Блонский выдвинул следующие требования к тестам:

- тесты должны быть сопоставлены друг с другом;
- тест должен обладать высокой степенью самокорреляции, т. е. четные задания должны давать такие же результаты, как и нечетные;
- тесты должны быть стандартизованы⁶⁹.

⁶⁹ Блонский П. П. Учет школьной работы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 26–30.

Таким образом, метод тестов стал предметом серьезных обсуждений психологов и педагогов в нашей стране. Некоторые из них придерживались той точки зрения, что тесты дают преподавателям возможность определить реальные знания школьника. Так, П. П. Блонский отмечал, что преимущество тестов состоит в том, что они позволяют обычный ответ учителю «Так мне кажется» заменить словами «Я это знаю» или «Я этого не знаю». Тесты вскрывают недостатки методики преподавания.

Как отмечают И. А. Рапопорт, Р. Сельг и И. Соттер, «первым известным нам тестом по иностранному языку (немецкому) в нашей стране был тест, составленный сотрудником научно-исследовательского института методов школьной работы (г. Москва) Н. Э. Маммуной в 1928 г.»⁷⁰. Ими также упоминается эксперимент, проведенный в 1930 г. на Украине научным сотрудником научно-исследовательского института М. Герасимовичем, посвященный вопросу проверки усвоения знаний и методике обучения немецкому языку в трудшколах. Автор эксперимента не имел возможности опереться на разработки зарубежных коллег, так как тесты Э. Л. Торндайка и Д. Старча оказались непригодны для использования в трудшколах. Поэтому Герасимович провел большую самостоятельную работу: для составления тестов он использовал собственные наблюдения на уроках немецкого языка в школах Харькова, проработал специально подготовленные для него ведущими преподавателями немецкого языка списки контрольных вопросов, а также провел анализ тетрадей и письменных работ учащихся. Немаловажно, что Герасимович провел предварительную экспериментальную проверку теста.

Автором эксперимента были сделаны неутешительные выводы: общий уровень усвоения немецкого языка являлся очень низким; обучение немецкому языку не приобрело систематического характера; темп обучения и усвоения крайне медленный; ученики не могут ни говорить, ни писать по-немецки.

Несмотря на это, данное исследование представляет интерес как «одна из первых попыток изучать состояние преподавания и качество знаний по иностранному языку в период становления этого учебного предмета в советской школе, привлечь внимание педагогической об-

⁷⁰ Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Указ. соч. С. 64.

щественности к обнаруженным недостаткам и наметить пути улучшения методики обучения иностранным языкам в школе»⁷¹.

Однако с середины 1930-х годов наблюдается резкий спад в развитии тестирования. Он был обусловлен выходом двух постановлений Центрального комитета партии: от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе», после которого интерес к тестовой методике был резко ослаблен, и от 14 июля 1937 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», после которого работа над изучением тестовой методики как в области определения психических характеристик личности, так и в области проверки знаний учащихся практически прекратилась. Это было связано с политической ситуацией в стране: в самом методе выискивалось дурное влияние Запада.

Лишь немногие российские ученые серьезно рассматривали те полезные и ценные технические приемы измерения различных проявлений умственной деятельности, которые давали тесты, в 1930-х годах. Тесты нашли широкое практическое применение главным образом в профконсультационной работе, а также в исследованиях работоспособности, режима труда, и лишь отчасти при изучении школьной успеваемости. После 1936 г. тестология была вычеркнута из перечня наук, финансируемых государством. В этих условиях даже упоминание тестологии допускалось только в плане критики и, как правило, с классовым клеймом «буржуазной науки». Исключением были лишь статьи в энциклопедиях, где критике сопутствовала и положительная оценка тестов.

Языковое тестирование было забыто вплоть до 1960-х годов, когда возникла новая волна исследований.

С 1956 по 1995 г. постепенно возрождаются научные тестовые исследования и расширяется практика применения тестов в психологии, педагогике, системе профессионального отбора. Появляются работы, в которых в той или иной мере освещаются проблемы тестологии, в том числе и генезис тестирования. Важным стимулом для возрождения тестирования в системе образования стало внедрение ЭВМ в учебный процесс некоторых вузов. Система контроля знаний с помощью ЭВМ предполагает составление заданий с вариантами ответов. В 1960-х годах в формирование положительного отношения к тестам школьной успешности включились педагогические журналы. Первой публикацией такого плана стала статья тестолога С. И. Воскерчяна «Об ис-

⁷¹ Там же. С. 64.

пользовании метода тестов при учете успеваемости школьников»⁷². Однако возрождение отечественной тестологии вплоть до середины 1990-х годов не носило характер сколь-нибудь проработанной общегосударственной задачи.

1965–1990 гг. стали периодом, маркированным повышенным интересом к методу тестов как к одному из методов наиболее экономичного, надежного, эффективного контроля обученности студентов в отечественной практике обучения иностранным языкам. Именно в эти годы были написаны и защищены первые диссертационные исследования и статьи по теории и практике лингводидактического тестирования.

Возрастает количество публикаций по данной проблематике в научных журналах, организуются семинары, стажировки, конференции, основываются центры тестирования, кафедры иностранных языков берутся за активную разработку метода. Стоит отметить работу кафедры иностранных языков Таганрогского радиотехнического института (ТРТИ), где закладывалась основа отечественного лингводидактического тестирования. С 1969 по 1971 г. группой под руководством И. А. Цатуровой «была составлена и опробована система локально стандартизованных тестов учебных достижений по трем языкам (английскому, французскому, немецкому) для студентов технических вузов, а также тест исходного (стартового) уровня»⁷³. Такая активная работа стала возможной благодаря созданию в 1972 г. при Минвузе РСФСР Центра по тестированию под научным руководством И. А. Цатуровой. Она возглавила организованную Центром тестирования группу по разработке стандартизованных тестов, в состав которой вошли представители 12 вузов страны. В их число вошли В. А. Коккота, Л. В. Банкевич, К. А. Иванова, Л. А. Свешникова и др. Результатом двухлетней работы группы стало создание и опробование двух стандартизованных тестов по лексике и грамматике английского и немецкого языков в двух вариантах, которые широко применялись при тестировании студентов технических вузов страны.

Наряду с работой Центра тестирования при Минвузе РСФСР велись исследования тестологами И. А. Рапопортом, С. К. Фоломкиной, Э. А. Штутльманом, Ю. А. Веденяпиным и др.

⁷² Воскерчян С. И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников // Советская педагогика. 1963. № 10. С. 28–37.

⁷³ Банкевич Л. В. Система тестов в американской методике // Иностранные языки в школе. 1965. № 6. С. 51.

Интересны, например, исследования Ю. А. Веденяпина, работавшего над проблемой составления и применения прогностических тестов⁷⁴. Так, им составлено 38 серий тестов, опробованных на 350 абитуриентах Московского государственного педагогического института иностранных языков им. Мориса Тореза. «Батарейя» тестов, составленная Веденяпиным, проверяет:

- способность к слуховой дифференциальной чувствительности;
- умение подметить языковую закономерность и самостоятельно применить ее;
- способность к прогнозированию;
- оперативную память;
- знания грамматического и лексического материала, приобретенные к моменту поступления в вуз.

В последние десятилетия педагогическое тестирование стало обретать реальные очертания важной государственной задачи. Можно сказать, что с середины 1990-х в России начался четвертый этап развития тестирования в России. Так, с 1995 г. проводится опережающее аттестационное и абитуриентское тестирование. В 1996 г. Министерством общего и профессионального образования РФ была создана централизованная служба тестирования выпускников общеобразовательных учреждений РФ, выполняющая функции контроля и оценки качества знаний и умений учащихся, а с 2001 г. проводится единый государственный экзамен (ЕГЭ).

В отечественной тестологии четко обозначилось направление по созданию современной теории тестов (В. С. Аванесов, Н. Ф. Ефремова, Е. А. Михайлычев, А. Н. Майоров, М. Б. Челышкова), опубликованы несколько вариантов моделей статистической обработки результатов массового тестирования (В. С. Аванесов, Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников, М. Б. Челышкова), разработаны и применяются в образовательной практике программы компьютерного тестирования (А. Г. Шмелев, В. И. Нардюжев, И. В. Нардюжев, И. Д. Рудинский), по ряду учебных дисциплин созданы обучающие тесты (А. И. Сеногноева, Н. Ф. Федорова, В. М. Кадневский), активно разрабатываются проблемы методи-

⁷⁴ Веденяпин Ю. А. О тестировании в области иностранных языков // Обучение иностранным языкам в высшей школе: Методический сборник. М., 1969. № 4/9.

ки создания и применения тестов по различным дисциплинам образовательного стандарта⁷⁵.

Достижение высокого качества обучения возможно только при наличии объективных методов диагностики. К сожалению, традиционная форма оценивания уровня знаний в форме опроса, экзамена, проводимого человеком, весьма субъективна. По мнению К. Ингенкампа⁷⁶, при использовании пятибалльной шкалы преподаватель выставляет оценки с разбросом плюс-минус 1 балл, т. е. с точностью 20 %. Из этого следует, что за одни и те же знания испытуемый может быть оценен разными экзаменаторами на «2», на «3» и на «4». Более того, К. Ингенкамп указывает, что один и тот же экзаменатор в разные моменты времени, например с интервалом в 1 месяц, также по разному оценивает один и тот же ответ (на экспериментах использовались видеозаписи ответов испытуемых).

Очевидно, что столь неточный «измерительный прибор», каковым является человек, существенно снижает эффективность диагностики учебного процесса. По этой причине в качестве контрольно-измерительного мероприятия выбирается тестирование. Тестирование учебных достижений является важной составной частью учебного процесса. Педагогические тесты позволяют провести объективную оценку достигнутого уровня обученности при массовой проверке знаний, а также сравнить эффективность различных программ обучения. В повседневной практике контроля знаний с помощью педагогических тестов можно получить объективную информацию о владении индивидом определенными знаниями, умениями и навыками и соотнести эти данные с задачами обучения для своевременной коррекции процесса усвоения новых знаний. Как будет показано ниже, «управление учебным процессом, как известно, является одним из определяющих факторов повышения его эффективности»⁷⁷ (см. главу 6).

Революционным периодом развития тестологических идей в мире стал момент активного внедрения методов статистического

⁷⁵ Звонников В. И., Чельщикова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2007; Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М., 1989; Нейман Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение. М., 2002.

⁷⁶ Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991 (Зарубежная школа и педагогика).

⁷⁷ Чельщикова М. Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. М., 1995.

анализа. В течение трех-четырёх десятилетий сформировалась классическая теория статистической обработки тестов, которая примерно с 1970-х годов вступила в этап трансформации. В рамках классической теории педагогические тесты в системе образования создавались для контроля знаний. На этапе трансформации стали создавать тесты и для обучения. В России уже созданы и применяются обучающие тесты по ряду общеобразовательных дисциплин (математика — Н. А. Сеногноева, география — В. А. Федорова, история — В. М. Кадневский). В этот период происходит переход от классической теории статистического анализа тестов методом корреляционного анализа (Ч. Спирман, Дж. Браун, Л. Бахман) к теории тестовых заданий (Item Response Theory — IRT)⁷⁸. Сложные математические процедуры применяются для выявления степени трудности заданий, объем вычислений в которых стал возможным только с появлением доступа тестологов к компьютерам. Это позволило углубить разработанную теорию корреляции, факторный анализ и мультифакторную теорию. На основе компьютерных технологий построена формально-структурная модель нечеткого оценивания знаний, позволяющая организовать эффективное педагогическое тестирование по слабо формализованным (например, философия) дисциплинам (И. Д. Рудинский). В результате функциональные возможности тестирования в образовании дополняются новыми вариациями.

Таким образом, отечественные психологи и педагоги достигли многого не только в области психологических, но и в области педагогических измерений, велась большая исследовательская работа по совершенствованию самих тестов, а также приемов обработки и интерпретации результатов тестирования.

⁷⁸ Spearman C. Correlation calculated from faculty data // *British Journal of Psychology*. 1910. Vol. 3, No. 2. P. 271–295; Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research, 1960 (Expanded edition. Chicago: The University of Chicago Press, 1980); Birnbaum A. Some Latent Trait Models and their Use in Inferring an Examinee's ability // Lord F. M., Novick M. R. (eds.) *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading (MA): Addison–Wesley, 1968. P. 397–479; Brown J. D. *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

1.2.5. ПРОБЛЕМА ОБРАТНОГО ВЛИЯНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ

Понятие обратного эффекта в тестировании (washback) — это явление, достаточно хорошо изученное в западных академических кругах и считающееся общим для процессов обучения в любых официальных учебных заведениях. Обычно под ним понимают влияние тестирования на преподавание и обучение. Этот феномен известен многим из нас практически, а не теоретически, из простого вопроса школьника или студента: «Скажите, а это будет на экзамене?», возникающего при изучении какой-либо темы. И если ответ преподавателя на этот вопрос отрицательный, то интерес к данной теме у большей части аудитории резко падает...

Замечено, что существует естественная тенденция и у преподавателей, и у студентов подстраивать обучение под требования теста, который будет подводить этому обучению итог. Особенно ярко выражено это бывает в том случае, когда результаты теста способны оказать большое влияние на дальнейшую жизнь участников процесса оценивания — в первую очередь, конечно, на жизнь тестируемого, а порой и педагога, поскольку часто они трактуются как показатель эффективности преподавания. У таких оценочных методик в английском языке сложилось специальное название — high-stakes tests, т.е. буквально «тесты, связанные с высокими ставками». Поскольку аналогичная реалья на отечественной почве уже давно существует, но никем при этом всерьез не анализируется, то и соответствующего термина для нее в русском языке не существует. Мы используем при обсуждении данного феномена либо описательное определение «социально значимые тесты», либо устоявшийся англоязычный термин — хай-стейк тесты.

По сходным причинам нет пока в терминологическом аппарате отечественной тестологии и устоявшегося термина, аналогичного английскому washback, поэтому в этом качестве можно синонимично использовать следующие словосочетания: «обратная связь», «обратное влияние», «обратный эффект», «обратное воздействие». Во всех этих случаях подразумевается обратное влияние методик оценивания (в данном случае — тестов) на процессы, так или иначе связанные с обучением.

По замечанию С. Мессика⁷⁹, обратное влияние относится к той степени, в которой введение или использование теста побуждает как учителей иностранного языка, так и учеников *делать то, чего они в противном случае не делали бы* (имеется в виду: при отсутствии теста), и что может способствовать или препятствовать овладению языком.

По мнению Дж. Ч. Олдерсона и Д. Уолл⁸⁰, то, что тесты оказывают обратное влияние на преподавание, является общим местом в литературе по вопросам образования и прикладной лингвистики (заметим в скобках, в западной, но не в отечественной литературе); принято считать, что процедуры публичного оценивания влияют на установки, поведение и мотивацию преподавателей, учащихся и их родителей. Это влияние обычно расценивается как негативное, разрушающее учебный план, заставляющее учителей игнорировать материал и виды деятельности, которые не относятся непосредственно к выполнению экзамена (хотя отдельные исследователи все же считают, что экзаменационные испытания влияют на обучение позитивно).

Высказывается, однако, и такая точка зрения, что одна из важнейших характеристик теста — *валидность* — должна измеряться как раз степенью, в которой он положительно влияет на обучение. Так, К. Морроу⁸¹ предлагает ввести термин «валидность обратного влияния» («washback validity») для обозначения отношений между тестом и связанным с ним преподаванием. При этом подразумевается, что тест валиден, когда он имеет положительный обратный эффект, и не валиден, когда этот эффект негативен. Аналогичную концепцию создали Дж. Фредериксен и А. Коллинз, предложив термин «системная валидность» («systemic validity»), который они определили следующим образом: «Тестом, обладающим системной валидностью, является тест, вызывающий в системе образования такие изменения в учебном плане и преподавании, которые благоприятствуют развитию когнитивных навыков, для измерения которых этот тест и был предназначен. Доказательством системной валидности могло бы счи-

⁷⁹ Messick S. Validity // Educational measurement / ed. by R. L. Linn. 3rd ed. New York: Macmillan, 1989. P. 241.

⁸⁰ Alderson J. C., Wall D. Does washback exist? // Applied Linguistics. 1993. Vol. 14, No. 2. P. 115–129.

⁸¹ Morrow K. The evaluation of tests of communicative performance // Innovations in Language Testing / ed. by M. Portal. London: NFER/Nelson, 1986.

таться улучшение этих навыков спустя определенное время после начала применения теста в образовательной системе»⁸².

Однако в ответ на это Олдерсон и Уолл замечают, что такая форма валидности не только никогда не была продемонстрирована на практике или реально исследована, но даже не было сформулировано никаких предположений о том, как ее можно было бы установить эмпирически, а не просто провозглашать. Более того, неясно, нужно ли считать в случае, если тест не обладает валидностью обратного влияния, что это — недостаток валидности самого теста, как полагают Морроу, Фредериксен и Коллинз. Ведь внутри школ, системы образования и общества в целом могут быть другие силы, которые не дают обратному эффекту теста проявиться, или воздействуют на природу обратного влияния вопреки «коммуникативному» качеству самого теста. Это вряд ли можно было бы приписать внутритестовым проблемам. Позиция авторов состоит в том, что, в то время как валидность является свойством теста, относящимся к его использованию, обратное влияние теста — по всей вероятности, сложный феномен, который нельзя напрямую отнести к тестовой валидности⁸³.

Само по себе понятие обратного влияния теста нейтрально. Логично предположить, что если тест «плох», то обратное влияние будет негативно, если «хорош», то следует ждать положительных эффектов. Но если принять, что обратное влияние теста состоит в том, чтобы побуждать учащихся и учителей *делать то, чего они в противном случае не делали бы*, не будь тест приведен в действие, то логично предположить, что «плохой» тест, вероятно, мог бы иметь «хороший» эффект, если бы побуждал учеников и преподавателей делать «хорошие» вещи, которых они без него не делали бы (например, тщательнее готовиться к урокам, выполнять домашние задания, относиться к тестируемому предмету более серьезно и т. д.).

И действительно, часто говорят, что учителя используют тесты для того, чтобы их учащиеся делали то, чего без этого не стали бы делать: были внимательными на уроках, тщательнее готовили задания, учили материал наизусть и т. д. И здесь Олдерсон и Уолл приходят к парадоксальному выводу: в той степени, в какой эти виды активности являются желательными (упорная работа предпочтительнее, чем

⁸² Frederiksen J. R., Collins A. A systems approach to educational testing // Educational Researcher. 1989. Vol. 18, No. 9. P. 27.

⁸³ Alderson J. C., Wall D. Op. cit.

отсутствие работы, а внешняя мотивация, вероятно, лучше, чем отсутствие какой бы то ни было мотивации), любой тест, хороший или плохой, может иметь положительное обратное влияние, если он способствует соответствующим видам активности и мотивации.

С другой стороны, можно рассмотреть обратную ситуацию, когда любой тест, хороший или плохой, будет иметь негативный эффект. Наиболее очевидный пример — тревога, которую будет испытывать ученик, которому предстоит выполнить тест, или обеспокоенность учителей результатами теста, если они считают, что плохие результаты вызовут неприятные последствия. Страх плохих показателей и связанные с этим эмоции вины, стыда, смущения могут приводить преподавателей к желанию добиться хороших результатов любой ценой, что может приводить к «натаскиванию на тест» и, как следствие, к обеднению учебных программ.

Таким образом, Олдерсон и Уолл показывают, что качество обратного влияния теста может быть независимым от качества самого теста. Авторы приводят перечень факторов, способных опосредовать влияние тестовых переменных. К первым относятся базовая компетентность преподавателя, его понимание принципов, положенных в основу теста, доступность учебных ресурсов в школе, изменение влияния мотивации на успешность выполнения деятельности согласно закону Йеркса–Додсона, а также такие психологические качества тестируемого, как потребность в достижении, мотивация успеха или избегания неудач, атрибуция причин (приписывание причин успехов и неудач своим либо чужим способностям, усилиям, намерениям, везению и т. д.), ситуативная тревожность или тревожность как черта личности.

Олдерсон и Уолл считают, что в настоящее время вопрос надо ставить не о том, существует ли обратное влияние тестов, а о том, каково оно, чем вызвано и почему вообще оно существует. Они предпринимают перспективную попытку сформулировать относительно обратного влияния тестов несколько гипотез, от самых общих до более детализированных, которые позволяют лучше понять, с какой стороны нужно подходить к практическому изучению этого феномена, поскольку, как известно, хорошо сформулированный вопрос — это половина ответа.

Хотя существование обратного влияния тестов в западной педагогике и методологии давно уже не подвергается сомнению, до настоящего времени было сделано не так много попыток проанализировать

и обосновать природу этого явления. С появлением перечня гипотез Олдерсона и Уолл об обратном влиянии («Some possible Washback Hypotheses») ситуация изменилась, и теперь этот список является фактически хрестоматийным⁸⁴. Поэтому приведем его здесь — возможно, впервые в отечественной литературе, чтобы восполнить этот пробел, но воздержавшись от пояснений и комментариев в целях экономии места.

Возможные гипотезы об обратной связи:

- 1) тест будет влиять на преподавание;
- 2) тест будет влиять на изучение;
- 3) тест будет влиять на то, чему преподаватели учат; и
- 4) тест будет влиять на то, как преподаватели учат;
- 5) тест будет влиять на то, что учащиеся учат; и
- 6) тест будет влиять на то, как учащиеся учатся;
- 7) тест будет влиять на темп и последовательность преподавания;
- 8) тест будет влиять на темп и последовательность изучения;
- 9) тест будет влиять на качество и глубину преподавания;
- 10) тест будет влиять на качество и глубину изучения;
- 11) тест будет влиять на отношение к содержанию, методам и т. д. преподавания и обучения;
- 12) тесты, которые имеют значимые последствия, будут иметь обратное влияние, и наоборот;
- 13) тесты, которые не имеют значимых последствий, не будут иметь обратного влияния;
- 14) тесты будут влиять на всех учащихся и преподавателей;
- 15) тесты будут влиять на некоторых учащихся и некоторых учителей, но не на всех. (В другом варианте: степень и тип обратного влияния теста на различных преподавателей и учащихся неодинаковы и отличаются от степени и типа обратного влияния на других преподавателей и учащихся.)

В зависимости от переменных, включенных в контекст в каждой конкретной ситуации, обучение и преподавание могут испытывать на себе воздействие обратного эффекта тестирования множеством различных способов. Задача исследователя в данном случае — обнаружить эти переменные, суметь их измерить и взвесить степень их влияния.

⁸⁴ Ibid. P. 120–121.

Зная, что для успешного прохождения теста учащимся понадобятся не все знания и навыки, необходимые для освоения согласно учебным программам, учителя сталкиваются с моральной дилеммой. С одной стороны, они обязаны преподавать все то, что положено по учебным стандартам. Но те учащиеся в их учебном заведении, которые сосредоточатся на освоении более ограниченного материала, непосредственно нужного при выполнении теста, могут справиться с тестом лучше и получить преимущество. В этом случае при подведении официальных итогов тестирования более добросовестный и ответственный преподаватель оказывается в невыгодном положении и демонстрирует более низкие результаты, чем его коллеги, успешно урезавшие учебный план в угоду потребностям тестирования⁸⁵. При этом преподаватели могут награждаться премиями или публично критиковаться и даже подвергаться увольнению в зависимости от успехов своих учеников при выполнении теста.

К аналогичным выводам приходит и Р. В. Смит в своем исследовании роли внешнего тестирования в двух начальных школах США⁸⁶. Говоря о влиянии, которое тестирование оказывает на учителей, Смит упоминает следующие эффекты.

1. Опубликование тестовых оценок вызывает чувство стыда, смущения, вины и гнева у учителей, порождая решение сделать все, что необходимо, чтобы избежать таких чувств в будущем. Это приводит к тому, что они начинают заниматься «натаскиванием на тест».
2. Мнение о невалидности теста в сочетании с необходимостью повышать тестовые результаты порождает чувство диссонанса и отчуждения. Если тесты не сочетаются с убеждениями учителей о том, что является ценностью с точки зрения образования, то у них возникает чувство неприятия: «Почему мы должны беспокоиться об оценках, если мы знаем, что в них нет смысла?»
3. Убеждение в эмоциональном воздействии тестирования на маленьких детей порождает чувство тревоги и вины у учителей.
4. Программы тестирования сокращают время, необходимое для

⁸⁵ *Mehrens W., Kaminski J. Methods for Improving Standardized Test Scores: Fruitful, Fruitless, or Fraudulent? // Educational Measurement: Issues and Practice. 1989. Vol. 8. P. 14–22.*

⁸⁶ *Smith R. W. The Rise and Fall of Public Education in America: The Interdependence of Public Education and Society. Bloomington: Author House, 2006.*

обучения. Концентрация усилий на освоении материала, входящего в тест, сужает возможности учебной программы, а с ними и способность учителя разнообразить урок, адаптировать его соответственно нуждам класса, проявлять творчество.

Сужение учебных программ и пренебрежение нетестируемыми предметами, утверждает Смит, происходит на наших глазах. Учителя, сталкиваясь с этими явлениями, выбирают одну из двух тенденций реагирования. В первом случае это аккомодация, т. е. приспособление к требованиям, превышающим возможности учителя компетентно преподавать весь курс обучения, подстраивание под тест и отказ от изучения того, что не будет тестироваться. Во втором случае это сопротивление урезанию учебных программ и рутинной работе на уроках. В такой ситуации учителя должны быть готовы защищать свой учебный план и испытывать беспокойство по поводу санкций в случае низких тестовых оценок. Сопротивление может выливаться в политическую акцию. Так, в некоторых штатах США учителя добились принятия закона, по которому не требуется проходить тестирование ученикам 1-го класса.

Смит делает еще два заключения. Во-первых, форма теста (нормативно- или критериально-ориентированный тест) не имеет отношения к влиянию, которое он оказывает на учителей и методику преподавания. Этот эффект определяется политическими или социальными выводами, которые следуют из интерпретации тестовых оценок. Во-вторых, если преподаватели испытывают слишком сильный контроль с помощью тестов за тем, чему они учат и как именно, они утрачивают способность обучать нетестируемыми разделам программы и использовать другие методы обучения.

С нашей точки зрения, есть три общих фактора, с помощью которых можно охарактеризовать изменения, происходящие в учебных программах и методах обучения различных образовательных заведений с введением социально-значимых тестов. Имеющийся опыт показывает, что каждый раз при переходе от традиционной системы контроля качества обучения к контролю с помощью стандартизованных тестов в сходных социально-экономических и политических условиях наблюдаются следующие черты:

- 1) неизбежность изменений в программах и методах обучения;
- 2) оперативность этих изменений (часто для их инициации достаточно уже однократно проведенного тестирования);

- 3) автоматизм происходящих перемен (т.е. обычно нет никакой необходимости в применении административных и иных мер, требующих соответствующей коррекции программ и методов, поскольку при введении социально-значимых тестов системные регуляционные механизмы, заставляющие заинтересованных лиц вносить изменения в планы и программы обучения, запускаются самопроизвольно).

Серьезной проблемой для ряда исследователей представляется ситуация, когда стратегией обучения становится «натаскивание на тест» («teaching to the test»), т.е. когда программа обучения превращается в подготовку к стандартизованному тесту. Согласно С.Йе⁸⁷, критики хай-стейкс тестов обычно выделяют 4 вида негативного воздействия тестирования на обучение, связанного с «натаскиванием на тест» вместо преследования более широких учебных целей:

- 1) сужение учебной программы в ущерб не тестируемым предметам (например, связанным с преподаванием истории, рисования, музыки, физкультуры и т.д.; в российских школах это может касаться, например, русской словесности, второго иностранного языка, астрономии);
- 2) при изучении тестируемых предметов — удаление или сужение тех разделов и навыков, которые не проверяются в тесте;
- 3) сведение учебных планов и обучения к запоминанию отдельных порций фактической информации;
- 4) выделение слишком большого объема учебного времени подготовке к тесту (т.е. конкретным приемам и стратегиям выполнения теста, например тренировке заполнения тестового бланка) вместо реального обучения.

Практика «натаскивания на тест» часто вызывает критику с позиций этики. В.Мехренс и Дж.Камински⁸⁸ предложили своего рода «этический континуум» ситуаций обучения при подготовке к тесту, состоящий из 7 пунктов, проранжированных от наиболее до наименее этических:

- 1) общее обучение, направленное на частные цели;
- 2) обучение общим навыкам выполнения тестов;

⁸⁷ Yeh S. S. Limiting the Unintended Consequences of High-Stakes Testing // Education Policy Analysis Archives / ed. by Sh. Dorn. 2005. Vol. 13, No. 43. P.2–3.

⁸⁸ Mehrens W., Kaminski J. Op. cit.

- 3) обучение тому, что обычно измеряется стандартизованными тестами;
- 4) обучение тому, что измеряется данным тестом;
- 5) обучение тому, что измеряется данным тестом, с использованием формата этого теста;
- 6) обучение с использованием уже изданного теста или теста-«клона», который воспроизводит формат и содержание используемого теста;
- 7) использование теста, который должен применяться для оценки, до или во время его официального предъявления.

Авторы приходят к выводу, что этическая граница проходит между пунктами 3 и 5, причем пункты 1 и 2 являются изначально этическими, а пункты 6 и 7 — неэтическими.

Если согласиться с авторами в случае с пунктом 6, то следовало бы признать неэтичными весьма значительное количество учебных пособий для подготовки к тестам, которые как раз и строятся на использовании уже изданных версий, возможно, применявшихся в предыдущие годы (*past papers*) или воспроизводящих формат самых значимых хай-стейкс тестов (в частности, отечественных ЕГЭ и ГИА) и пользующихся заметной популярностью. Вероятно, если уж мы ставим целью успешное выполнение тестов, без подобных пособий обойтись нельзя. Иначе встает другой этический вопрос: учащиеся, не использующие для подготовки упомянутые пособия, будут показывать результаты заведомо ниже, чем те, кто их использовал. Использование такого рода пособий приходится считать злом, с которым мы вынуждены мириться, рискуя иначе быть обвиненными в ханжестве и лицемерии. Действительно, было бы по меньшей мере странно требовать от учащихся успешного выполнения тестов с весьма значимыми для них социальными последствиями, и при этом не давать им возможности проверить и потренировать свои умения на аналогах этого теста. Ведь, как уже было сказано выше, успех при выполнении теста зависит не только от наличных знаний и навыков, но и, например, от тестовой искушенности. Другое дело, что общее время, затраченное на это в учебном курсе, не должно быть слишком значительным.

Но обратное влияние тестов не ограничивается воздействием только лишь на преподавателей и обучаемых, а также на содержание и методы обучения. Оно гораздо шире по своей сути.

Л. Бахман и А. Палмер⁸⁹ считают, что об обратном эффекте тестирования можно говорить в двух плоскостях: в более узком смысле, на микроуровне, затрагивающем эффект обучения в классе и влияние на учащихся и педагогов, и в более широком смысле (часто — *test impact*) — на макроуровне, относящемся к выработке политических решений, администрированию в сфере учебных заведений, издательской деятельности, ожиданиям, которые родители связывают со своими детьми, а также в целом к уровню общих возможностей для человека в данном обществе. Следовательно, на макроуровне обратный эффект тестирования способен выходить за границы отдельно взятого учебного класса и проявляться в рамках всей образовательной системы или даже общества в целом.

Если подход на микроуровне можно было бы условно назвать психолого-педагогическим, а на макроуровне — социологическим, то стоит упомянуть еще одну точку зрения на значение тестирования для общества, которая в последнее время все чаще обсуждается в тестологических трудах, — философскую.

Применительно к проблемам языкового оценивания вызывает интерес подход французского философа, теоретика культуры и историка Мишеля Фуко. Согласно его позиции, все экзаменационные процедуры — символы власти и контроля. В соответствии с точкой зрения Фуко, эволюция тестов в образовании является формой контроля, с помощью которой люди, выполняющие тест, превращаются в объекты для измерения и классификации. Само понятие «знание» является конструктом, используемым группой, обладающей властью, для подавления слабых и удержания их в повиновении. Таким образом, разработчики тестов вольно или невольно транслируют ценности правящей общественной группы в педагогические структуры.

По мнению Фуко, «экзамен — нормализующий взгляд, надзор, позволяющий квалифицировать, классифицировать и наказывать. Он делает индивидов видимыми, благодаря чему их можно дифференцировать и наказывать. Поэтому во всех дисциплинарных механизмах экзамен — совершенный ритуал. В нем соединяются церемония власти и форма опыта, применение силы и установление истины»⁹⁰.

⁸⁹ *Bachman L. F., Palmer A. S. Language Testing in Practice. New York: Oxford University Press, 1996.*

⁹⁰ *Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. М.: AdMarginem, 1999. С. 165.*

Согласно Фуко, если сначала экзамен знаменовал собой конец обучения, то потом он стал одним из его постоянных факторов и был вплетен в обучение посредством постоянно повторяемого ритуала власти. В связи с этим школа «становится своеобразным *аппаратом непрерывного экзамена*, который дублирует процесс обучения на всем его протяжении»⁹¹. Здесь можно заметить, что в современной школе непрерывный экзамен (в широком понимании этого слова, подразумевающим не только контроль, но и сам принцип усвоения знаний, специальным образом организованных для сдачи экзаменов) зачастую не дублирует, а подменяет процесс обучения. Развивая мысль Фуко, можно было бы сказать, что культура обучения повсеместно и планомерно превращается в культуру экзамена.

Многие другие современные исследователи (например, Л. Хэмп-Лайонз, Э. Шоухами, Т. Макнамара) также считают, что проведение лингвистического тестирования — это политический акт. По мнению Шоухами⁹², существуют 6 факторов, способствующих тому, что тесты становятся инструментами власти.

1. Тесты проводятся общественными институтами, обладающими властью. Тестируемые подвергаются методикам, разработанным организациями, осуществляющими контроль над типом и содержанием применяемых тестов. В них главное внимание отводится тому, что считается важным образовательными системами, правительством или обществом; следовательно, получение неудовлетворительных результатов по тесту приводит к уменьшению потенциальных возможностей человека в образовательной или профессиональной сфере.

2. В тестах используется научный язык. Использование статистики и презентация тестов и экзаменов в научных терминах придает процессу авторитет, вследствие чего общественность приходит к выводу, что системы тестирования «справедливы и обоснованы» и «заслуживают доверия» даже в тех случаях, когда это не так.

3. В тестах используется язык чисел, свойственный для средств масс-медиа. Цитирование чисел в докладе, даже если они сомнительны, придает докладу ореол авторитетности.

4. Тесты используют письменную форму коммуникации. Введение письменного теста, в котором нет коммуникации, усиливает

⁹¹ Там же. С. 166.

⁹² *Shohamy E. The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests.* London: Longman, 2001. P. 20–24.

чувство, что процесс имеет научную основу. От тестируемых требуется продемонстрировать знание, которое оценивается безотносительно к способности это знание интерпретировать.

5. Доверие к документации как таковой. Тестовые результаты могут быть записаны и задокументированы, с тем чтобы каждому испытуемому было отведена папка, которая может быть использована для сравнения с другими, так же, как и для целей классифицирования и вынесения суждений об индивиде. Создается некая постоянная, фиксированная запись о человеке (*permanent record of the person*), которая теоретически будет существовать всегда.

6. Тесты используют объективные форматы. «Истина» содержится в самом тесте постольку, поскольку большинство методик имеют пункты, для которых существует «правильный» ответ. Это касается даже некоторых открытых вопросов и заданий, данных в более свободной форме, как, например, при оценке письма или говорения, где формат и процедура подсчета результатов ограничивают то, что может быть сказано или оценено.

Так, например, по мнению Шоухами, в том случае, когда в обществе существует централизованная образовательная система, вводимые на государственном уровне тесты дают инициаторам их внедрения исключительные средства контроля. Этот контроль может включать доступ к высшему образованию, возможность навязывать учебные планы и программы в общенациональных масштабах, определение критериев эффективности педагогической деятельности с соответствующими дисциплинарными мерами — вплоть до увольнения преподавателей, им не соответствующих, и даже закрытие образовательных учреждений, если тестовые оценки тех, кто в них обучается, не отвечают определенным бюрократическим требованиям.

Шоухами рассматривает множество тестов, введенных на высшем уровне, интерпретируя их в терминах Фуко: как акт власти, которая вводит инструменты *надзора*, чтобы численно *измерить соответствие, классифицировать результаты* на «пригодные» и «непригодные», и *наказать* в случае «непригодных». Таким образом, тесты используются для того, чтобы обеспечить ситуацию, когда знания, ценимые властными структурами общества, поддерживают их статус кво.

Возрастающее понимание социального и политического значения языкового оценивания приводит исследователей к пересмотру своей роли и ответственности в обществе. Так, Макнамара и Роу-

вер⁹³ считают, что этот процесс происходит в настоящее время в двух течениях, заметных в лингводидактических исследованиях: более либеральном, получившем название «этического языкового тестирования» («ethical language testing»), и более радикальном, называемом «критическое языковое тестирование» («critical language testing»).

В первом случае расширенное понимание задач разработчиков тестов включает в себя принятие ответственности за социальные последствия тестирования. Во втором ставится под вопрос сама практика использования лингвистических тестов. Это движение является реакцией на мощную критику, которой подвергается в настоящее время на западе дисциплинарная природа существующего общественного порядка и роль классификации в системе надзора за индивидами. В истории лингводидактики наступила новая эпоха из-за уверенного выхода языкового тестирования на международную арену и перехода его в стадию *индустриализованного* тестирования, когда, например, тест TOEFL ежегодно выполняют в разных странах около 1 млн чел. Это еще одна из причин, по которой сторонники радикального направления высказывают критические социальные замечания.

По мнению Макнамары, признание социально-политического значения лингвистического тестирования, которое мы сейчас наблюдаем, является результатом теоретической переориентации в этой сфере науки и практики, происходящей отчасти благодаря принятию расширенного толкования валидности Мессиком⁹⁴ с его интересом к ценностному измерению тестовых конструкторов и социальному контексту оценивания. Но в настоящее время границы классической теории валидности пересматриваются с позиций социальной теории⁹⁵. Происходит отречение от идеи науки, свободной от категории ценностей (*value free science*), в данном случае — психометрии. Это означает, что начинает признаваться значение категории ценностей и их влияние на интерпретации тестовых оценок.

⁹³ *McNamara T., Roever C. Op. cit.*

⁹⁴ *Messick S. Validity.*

⁹⁵ *McNamara T. Language Testing: A Question of Context // Language Testing Reconsidered / ed. by J. Fox and others. Ottawa (Ontario): University of Ottawa Press, 2007. P.137.*

1.3. СОВРЕМЕННЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ ТЕСТИРОВАНИЯ

1.3.1. ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВЫХ ТЕСТОВ

Опираясь на основные принципы классификации учебных тестов Э. А. Штульмана⁹⁶, представим типологию педагогических тестов в виде таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2

Типы педагогических тестов по принципам тестирования

№	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 проведения	Компьютерные и бумажные
8	По способу приготовления и количественной обработке данных	Стандартизованные и нестандартизованные
9	По предметной области	1. Естественнонаучные. 2. Гуманитарные. 3. Математические. 4. Лингводидактические и др.

⁹⁶ См.: Штульман Э. А. Указ. соч.

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

Языковые тесты имеют свою специфику и классифицируются более конкретным образом. Подавляющее большинство зарубежных теоретиков тестирования (Р. Ладо⁹⁷, Дж. Б. Кэрролл⁹⁸, А. Девис⁹⁹ и др.) выделяют 4 класса. Однако это количество классов не является предельным: некоторые ученые выделяют больше классов, например Дж. Брайен Хитон¹⁰⁰, выделяющий 6 категорий языковых тестов.

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. Девис различает 4 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 нее¹⁰¹.

⁹⁷ Lado R. Language Testing: A scientific approach. New York; San Francisco; Toronto; London: Me Graw Hill, Inc., 1964.

⁹⁸ Carroll J. B. Fundamental considerations in testing of English language proficiency of foreign students. New York, 1964. P. 50.

⁹⁹ Davies A. Language Testing: Introduction. Edinburgh: Department of Applied Linguistics, 1968.

¹⁰⁰ Heaton J. B. Classroom Testing. Harlow: Longman, 1986.

¹⁰¹ Davies A. Op. cit.

В табл. 3 представлены 4 класса языковых тестов, выделяемые зарубежными американскими исследователями.

Таблица 3

Типы языковых тестов в зависимости от цели их применения

Категория	Цель применения теста	Тесты
1-я	Определение уровня владения иностранным языком	Тесты на определение уровня владения иностранным языком (General proficiency tests, Selection tests, Placement tests, etc.)
2-я	Определение способности к языкам	Тесты на определение способности (Aptitude tests / Prognostic tests)
3-я	Выявление слабых сторон знаний обучающихся по отдельным языковым навыкам, причины их отставания и т. д.	Диагностические тесты (Diagnostic tests)
4-я	Проверка успехов, достигнутых обучающимися за определенный период обучения	Промежуточные и итоговые тесты (Progress tests, Achievement tests)

1. Тесты на определение уровня владения иностранным языком (General Proficiency tests). 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. Тесты способностей (Aptitude tests) — 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 зависимость от его способностей.

3. Диагностические тесты (Diagnostic tests) — 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.

4. Промежуточные и итоговые тесты (Progress tests, Achievement tests) — тесты для определения достижений в области знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения за определенный период. Эта категория тестов по своему характеру 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 составляются 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.

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.

Различие 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. Коккота, 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 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)¹⁰².

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 6 категориям:

- 1) placement tests — распределительные тесты или тесты размещения, 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 (такovým является, например, TOEFL, по результатам 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 (УМК) «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 (такowymi являются, например, тесты Кембриджского департамента языкового тестирования, 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 (они применяются, например, в американских программах по подготовке к сдаче тестов Службы педагогического тестирования (Educational Testing Service — ETS)¹⁰³.

¹⁰² Коккота В. А. Указ. соч. С. 26.

¹⁰³ См.: Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе: Эксперимен-

1.3.2. 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, накопленного 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.

Множественный выбор (Multiple choice). 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)

тальное исследование британских тестов в российском вузе // Материалы XXXII Международной филологической конференции. Вып. 28. Тестология. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2003. С. 5–13.

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.

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

Установление соответствия (Matching technique). 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.

Метод подстановки, дополнения или заполнения пробелов (Recall technique (Cloze / Filling the gaps)): языковые единицы вставляются в пропуски в тексте. Этим приемом можно тестировать все 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 тестах Департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета). Очко присуждается за каждую правильную подстановку.

Ранжирование (Sorting out). 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).

Свободное конструирование ответа (Essay technique) — обучающийся должен сам составить и написать ответ на заданный вопрос.

Найти ошибки в письменном тексте (Correcting). Прием проверяет навыки письма, знания грамматических структур и форм, синтаксических правил и лексики, словоупотребления и коллокаций (как в британских тестах Cambridge English). 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 заполнения пробелов и свободного конструирования ответа. Методы множественного выбора, «да / нет» ответа, установления соответствия допускают возможность догадки, что исключается при методе заполнения пробелов и методе свободного конструирования 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, во многом подготовленной в рамках языковой политики Совета Европы.

1.3.3. ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТА ЕВРОПЫ: ПЛЮРИЛИНГВИЗМ, МУЛЬТИЛИНГВИЗМ И ЯЗЫКОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ

Совет Европы как международная организация, объединяющая европейские страны и осуществляющая общеевропейскую политику в различных областях, уделяет большое внимание и развитию языковой политики в Европе уже на протяжении более четырех десятилетий. Основными институтами Совета Европы по данному вопросу являются Подразделение по языковой политике при образовательном департаменте в Страсбурге (Франция)¹⁰⁴ и Европейский центр современных языков в Граце (Австрия)¹⁰⁵. Проекты по современным языкам и развитию языковой политики принимают за основу Евро-

¹⁰⁴ Education and Languages, Language Policy // Council of Europe: Democracy: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/lang> (дата обращения: 10.10.2016).

¹⁰⁵ European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: [сайт]. URL: <http://www.ecml.at/> (дата обращения: 10.10.2016).

пейскую культурную конвенцию¹⁰⁶, принятую в 1954 г., и направлены на внедрение основных направлений политики на общеевропейском уровне, как то: доступ к изучению языков как неотъемлемое право для всех, развитие индивидуального плюрилингвизма и плюрикультурализма, европейское лингвистическое наследие как источник взаимного обогащения.

Изучение языков рассматривается как одно из основных прав человека, а не как привилегия отдельной социальной группы, так как оно является одним из инструментов для сплочения единой Европы, равенства и социокультурной гибкости, толерантности и интеграции, содействия развитию демократической гражданственности и правового государства в более широких рамках. Знание нескольких языков является неотъемлемой частью современной жизни в европейском обществе и важно не только для осуществления большей профессиональной мобильности и доступа к информации, но и для лучшего понимания и уважения других культур и осуществления плодотворной коммуникации между разными культурами и странами¹⁰⁷.

Целью изучения языков является развитие индивидуального плюрилингвизма и плюрикультурализма. В настоящее время языковой нормой в пределах Европы считается владение родным языком и двумя иностранными на уровне, позволяющем осуществлять продуктивную коммуникацию, при этом целью не ставится овладеть языками в совершенстве. В данном случае говорится о развитии компетенции «межкультурного посредника». В рекомендациях государствам-членам Совета Европы предлагаются варианты разработки более гибких программ, позволяющих отражать разнообразие изучаемых языков и признавать частично языковые компетенции по отдельным видам речевой деятельности.

Таким образом, языковое разнообразие рассматривается как способ взаимного обогащения языков и культур, раскрытия культурной идентичности и ее многогранности. Языковое многообразие в Европе представлено более чем 200 языками и активно дополняется множеством других языков, привносимых мигрантами. Феномен

¹⁰⁶ Совет Европы: Бюро договоров: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/ru/web/conventions/> (дата обращения: 10.10.2016).

¹⁰⁷ Онушкина Е. В. Изучение современных языков в европейском обществе: основные направления деятельности Совета Европы // Материалы научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2001.

билингвизма в настоящее время является нормой в рамках европейского общества, и тенденция развития феномена плюрилингвизма определяет дальнейшую языковую политику и политику образования в европейских странах, где особое внимание уделяется малым языкам и культурам. Нормативными документами являются Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств (1992) и Рамочная конвенция защиты национальных меньшинств (1995), в которых отражены основные направления языковой политики относительно и более редких языков, что в целом составляет языковое и культурное наследие Европы¹⁰⁸. Другими инструментами ненормативного характера являются «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»¹⁰⁹, «Руководство по развитию языковой образовательной политики»¹¹⁰ и «Европейский языковой портфель»¹¹¹ (см. далее разделы 1.3.4–1.3.7).

В «Общеввропейских компетенциях...» перечисляются основные дескрипторы, характеризующие уровень владения языком с точки зрения коммуникативных умений и навыков, отражающих также и культурологические особенности того или иного языка. В связи с тем, что данный документ не является нормативным, а только дескриптивным, в нем не даются рекомендации относительно проведения языковой политики, а затрагиваются различные аспекты изучения языка, преподавания и оценки. Данный документ предоставляет базу для дальнейшей разработки учебных программ, учебников, экзаменационных материалов. Таким образом, была разработана стратегическая методическая основа для общеевропейского языкового взаимодействия между государствами — членами Совета Европы с учетом все возрастающей европейской мобильности, что в целом способствует взаимному признанию квалификаций и выравниванию экзаменационных требований к языкам.

«Руководство...» предлагает различные подходы к анализу мультилингвизма и выработки соответствующей языковой образова-

¹⁰⁸ Совет Европы: Бюро договоров: [сайт].

¹⁰⁹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe: [сайт]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_EN.asp (дата обращения: 10.10.2016).

¹¹⁰ Education and Languages, Language Policy // Council of Europe: Democracy: [сайт].

¹¹¹ Council of Europe: European Language Portfolio: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/en/web/portfolio> (дата обращения: 10.10.2016).

тельной политики в определенном регионе или стране, что в целом направлено на дальнейшее развитие концепции лингвистического многообразия. Лингвистическое многообразие рассматривается и как мультилингвизм, т.е. наличие более одного языка в определенной географической местности, и как плюрилингвизм, т.е. наличие нескольких языков, которыми человек пользуется в повседневной жизни (родной язык, первый, второй, малый, иностранный и т.д.). Таким образом, данное руководство помогает определять и анализировать факторы, как лингвистические, так и экстралингвистические, в том или ином регионе для выработки соответствующей языковой политики на местах с учетом языкового и культурного многообразия.

В соответствии с этими документами, современная политика в многоязычной и мультикультурной Европе и проекты по современным языкам, осуществляемые Советом по культурному сотрудничеству Совета Европы, ориентируются на развитие нового разностороннего подхода к изучению языков в контексте демократического европейского гражданства. Реализация данного направления включает в себя анализ политики в области изучения языков, выработку лучших стратегий для максимального языкового разнообразия, развитие и внедрение общеевропейских инструментов взаимопонимания и сотрудничества в данной области. Особое значение придаётся образованию, способствующему взаимопроникновению культур, т.е. межкультурному образованию, международному взаимному признанию квалификаций для увеличения мобильности и расширения границ занятости, обучению на протяжении всей жизни, с тем чтобы найти своё место в постоянно обучающемся обществе.

Стоит отметить одно из векторных событий, определивших дальнейшее развитие и сотрудничество в области плюрилингвизма и лингвистического многообразия в Европе, — это Европейский год языков (2001), организаторами которого стали Совет Европы и Европейский Союз, а также ЮНЕСКО. Год проводился с учетом того, что языковые знания имеют важное значение для взаимопонимания между народами, демократической стабильности, занятости и мобильности людей в Европе. Это событие подвело итог той многолетней деятельности международных организаций, которая была направлена на привлечение внимания и содействие сохранению лингвистического наследия в Европе, на мотивацию всех граждан Европы к изучению иностранных языков, включая те, которые являются менее распространенными, на поддержку самого процесса изучения языков на протяжении всей

жизни в качестве ответа на экономические, социальные и культурные изменения в Европе и мире в целом. Европейский год языков особо подчеркнул ценность и значимость лингвистического разнообразия, а также важность предоставления всем гражданам возможности приобретения, по крайней мере, определенного уровня компетентности в знании нескольких иностранных языков. Впоследствии стал ежегодно отмечаться Европейский день языков (26 сентября)¹¹², который служит платформой для осуществления постоянного сотрудничества и обмена опытом в области языковой политики Совета Европы.

В целом вышеуказанные структуры Совета Европы по разработке и внедрению языковой политики дополняют функции друг друга. Подразделение по языковой политике занимается стратегической разработкой европейской языковой политики, и, соответственно, его первоочередными задачами являются проведение политики международной координации и межкультурного диалога, разработка стандартов и стратегических инструментов языковой политики, а также поддержка и содействие разнообразному и качественному преподаванию языков в Европе. В то время как деятельность Европейского центра современных языков направлена на решение более практических задач: разработку учебных программ, подготовку семинаров и мероприятий с дидактической направленностью, осуществление общих исследовательских проектов, обмен опытом в области преподавания иностранных языков и т. д.

Совет по культурному сотрудничеству Совета Европы вместе с Европейским центром современных языков и другими европейскими организациями разрабатывают проекты в области современных языков, в которых отражаются основные направления языковой, образовательной и мультикультурной политики Совета Европы. Основными темами проводимых проектов и семинаров на протяжении более четырех десятилетий являются:

- развитие системы обучения взрослых иностранным языкам в рамках непрерывного образования и в дальнейшем непрерывного обучения взрослых;
- разработка критериев для определения уровня владения иностранным языком для европейских языков;

¹¹² European Day of Languages (EDL) // Council of Europe: Democracy: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/edl/> (дата обращения: 10.10.2016).

- изучение и преподавание современных иностранных языков в коммуникативных целях;
- изучение иностранных языков и европейская гражданственность;
- изучение иностранных языков на протяжении всей жизни (постдипломное и дистанционное образование);
- язык обучения в школе и общеевропейские стандарты обучения, преподавания и оценки;
- мультилингвальные школы;
- лингвистическая интеграция взрослых мигрантов;
- языки обучения и право на плюрилингвистическое и межкультурное образование (в том числе и в начальном школьном, и в среднем профессиональном образовании);
- право обучающегося на качество и равенство в образовании и роль языка и межкультурных умений.

Подробнее эти проекты будут представлены в следующем разделе.

Одним из практических инструментов Совета Европы для политиков, методистов, педагогов, исследователей является непрерывный поток издательской продукции, в которой отражены последние направления языковой и образовательной политики этой организации. Среди наиболее актуальных за последние несколько лет стоит отметить ряд изданий¹¹³. Все это еще раз подчеркивает актуальность и значимость данной темы в современном европейском обществе и требует постоянной работы, направленной на развитие сотрудничества и взаимопонимания между представителями разных культур и языков в Европе для приумножения и сохранения лингвистического и культурного многообразия.

¹¹³ Promoting plurilingualism: Majority language in multilingual settings. S.l.: Council of Europe, 2012; Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. S.l.: Council of Europe, 2012; Using the European Portfolio for student teachers of languages. S.l.: Council of Europe, 2012; Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit. S.l.: Council of Europe, 2012; Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe. S.l.: Council of Europe, 2009; Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit. S.l.: Council of Europe, 2008; Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators. S.l.: Council of Europe, 2008, и многие другие.

Таким образом, актуальность мультилингвизма как социокультурного феномена в Европе состоит в том, что владение несколькими языками является необходимым условием успешной жизнедеятельности человека в современном обществе. Это не только способность говорить на нескольких языках, но это еще и особый тип мышления, впитывающий в себя культурные ценности разных народов, мышление, открытое к диалогу. Два и более языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку сферы действия языков и представленных ими культур различаются. Поэтому в определении билингвизма и мультилингвизма отсутствует требование абсолютно свободного владения языками. Если один из языков не мешает другому, а другой развит в высокой степени, близкой к владению языком у носителя языка, то говорят о сбалансированном би- или мультилингвизме. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным; это не обязательно первый язык по времени усвоения, так как соотношение языков может изменяться в пользу того или иного языка, если создаются соответствующие условия: один из языков может частично деградировать, отрицательно влиять на другой (интерференция), перестать развиваться, вытесняться из употребления (смена языка), забыться, выйти из употребления или, наоборот, возрождаться, поддерживаться (сохранение), доводиться до уровня официального признания и употребления. Это касается не только отдельных людей, но и языковых сообществ, именно поэтому языковая политика Совета Европы направлена как на сохранение лингвистического разнообразия в Европе, так и на распространение и взаимопроникновение европейских языков и культур.

Стоит отметить еще раз важность и терминологического определения языка. Обозначение языка является также и политически обусловленным: мы говорим о языке или диалекте, национальном языке, языке большинства или меньшинства, родном или первом языке и т. д. Человек, владеющий двумя и более языками, традиционно считается би-, или мульти-, или плюрилингвальным. Термин, закрепленный в документах Совета Европы, подчеркивает различие между мульти- и плюрилингвальным пользователем и подчеркивает тот факт, что изучение языков на протяжении всей жизни является непрерывным образовательным процессом, направленным на достижение различных целей и уровней владения языком. Отсюда следует и проблема би- и мультилингвального образования и разработки соответствующей мультилингвальной образовательной политики.

Интересно отметить, что феномен мультилингвизма в мире не является исключением из правила. Недавние исследования продемонстрировали, что развитие в би- и мультилингвальной среде способствует развитию когнитивных способностей как у детей, так и у пожилых людей и укреплению памяти и здоровья в целом. С этой точки зрения мультилингвальная коммуникация становится самой постоянной и действенной тренировкой для мозга и способствует долголетию.

Таким образом, плюрилингвизм и мультилингвизм являются повседневной реальностью в европейском обществе и отражают основополагающую концепцию в современном образовательном пространстве — концепцию обучения на протяжении всей жизни в условиях поликультурного мира.

1.3.4. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ 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 соответствие их квалификации, полученной в одной стране, требованиям 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, 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 в свое 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.: разработка порогового уровня (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;
- 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 прогрессирующее;
- 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.: «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка»¹¹⁴ (английская версия

¹¹⁴ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент современных языков Директората

«Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment»¹¹⁵, далее — CEFR, французская версия «Cadre européen commun de référence 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 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 ком-

по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. с англ. под общ. ред. К. М. Ирисхановой. М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2003.

¹¹⁵ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

муникативных 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 языков¹¹⁶.

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

Задача программы CEFR — 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.

¹¹⁶ Европейский языковой портфель для России. М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т; СПб.: Златоуст, 2001.

1.3.5. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АССОЦИАЦИИ ТЕСТЕРОВ ЕВРОПЫ (ALTE)

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 (The Association of Language Testers in Europe — ALTE), которая вырабатывает, унифицирует и распространяет критерии тестирования в кругу своих членов, среди которых Датский лингвистический тестовый консорциум, Институт Гёте, Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English), Институт Сервантеса и Университет Саламанки, Альянс Франсэз и др. В настоящее время ассоциация насчитывает в своих рядах 33 члена — университеты, колледжи, тестирующие центры и экзаменационные комитеты — и представляет 27 языков. Проект CEFR был во многом подготовлен деятельностью ALTE.

Члены 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 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», или DIALANG¹¹⁷. 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.

Проект DIALANG является дополнением к системе CEFR 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 CEFR 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

¹¹⁷ Zhang S., Thompson N. DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System: (review) // The Canadian Modern Language Review. 2004. Vol. 61, No. 2. P.293. URL: <http://muse.jhu.edu/article/177002> (дата обращения: 10.10.2016).

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 онлайн-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 сертифицирование 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 DIALANG¹¹⁸.

¹¹⁸ Dialang.org: [сайт]. URL: <http://www.dialang.org/altindex.htm> (дата обращения: 10.10.2016).

1.3.6. УРОВНИ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Общеввропейская система определения уровней 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 рассматривается как цель обучения сами по себе, но является средством для выполнения коммуникативных целей. 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 уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей в себя базовый, средний и продвинутые уровни (А, В и С). Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления (А1, А2, В1, В2, С1, С2). Далее добавляются промежуточные подуровни (А2+, В1+, В2+).

Общая шкала предусматривает владение следующими навыками и умениями соответственно уровням.

С2	Может четко формулировать свои мысли, подчеркнуть самое важное, исключить двоякое понимание, при этом свободно использует самый широкий спектр языковых средств.
С1	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	Может кратко высказаться на простейшие темы: рассказать о себе, своих повседневных занятиях, изложить просьбу, задать вопрос. Может рассказать о себе и других, сообщать, чем они занимаются, где живут, что у них есть, используя простейшие грамматические конструкции, заученные слова и словосочетания.
	Владеет ограниченным числом коротких заученных фраз для общения в повседневных ситуациях.
A1	Владеет весьма ограниченным запасом простых выражений, позволяющих сообщить информацию о себе, попросить / спросить что-либо.

Эта шкала наглядно демонстрирует критерии оценки владения общим навыком изложения мыслей и обмена информацией. 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 (или оценочные) шкалы, ориентированные на оценку, дескрипторные шкалы, ориентированные на пользователей языка, и шкалы, ориентированные на разработчиков тестов.

Формулировки пользовательских дескрипторов (DIALANG, Языковой портфель), ориентированные на самооценку, обычно имеют по-

зитивный 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 внешней объективной оценки, 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.

Система ALTE состоит из 5 уровней. Уровни описываются как совокупность навыков и умений (CAN-DO statements), которая:

- определяет уровень с точки зрения того, что пользователь языка может делать на каждом уровне в соответствии с критериями, описанным в CEFR;
- 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:

- **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;
- **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 незнакомыми темами;
- **уровень 3 (независимый пользователь):** способность почти всегда достигать коммуникативных целей и выражать свое мнение по ряду тем;

- **уровень 2 (пороговый пользователь):** способность выразить мысль в знакомых ситуациях и, в общем, справиться с незнакомой информацией;
- **уровень 1 (предпороговый пользователь):** способность справляться с простой информацией и формирование умения выразить мысль в знакомых условиях общения;
- **уровень выживания:** способность выражать мысль и обмениваться информацией простым способом.

Эта система освещает 4 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.

В «Общеввропейских компетенциях...» вводится шкала владения языками из 6 уровней, основанная на коммуникативном подходе (оценки по различным видам речевой деятельности).

Соотношение шкалы ALTE со шкалой CEFR представлено в табл. 4.

Таблица 4

Соотношение уровней CEFR и ALTE

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

Каждый из шести уровней CEFR является подуровнем более общего уровня структуры (см. рис. 3).

Итак, прогресс в развитии способностей учащегося пользоваться средствами языка может быть калиброван и представлен в виде общей шкалы (A1–C2).

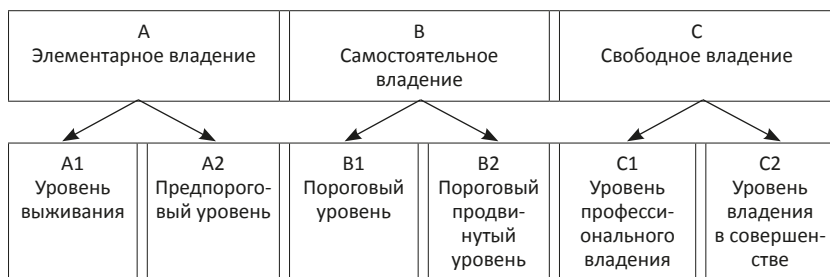


Рис. 3. Уровни владения языком по шкале CEFR.

1.3.7. 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.

Использование языка и его изучение включают действия человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд компетенций: общую (неязыковую, *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).

Идея компетентностного подхода исходит из того, что языковые программы должны в большей степени учитывать различный индивидуальный языковой опыт обучающихся.

Такой 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» (о нем говорилось в разделе 1.3.4), представляющий собой сборник документов, отражающих процесс изучения языка, включая возможность самооценки и накопления культурологического опыта.

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 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 языку¹¹⁹.

¹¹⁹ См.: Хомский Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б.Ю.Городецкого. М.: Изд-во МГУ, 1972.

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, Хаймс определяет ее как совокупность знаний и навыков говорящего об использовании языка¹²⁰. 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»¹²¹.

Были разведены понятия лингвистической и коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция стала определяться как «сумма языковых навыков и знаний говорящего–слушающего об использовании языка в изменяющихся ситуациях и условиях речи»¹²². 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 учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения»¹²³.

¹²⁰ Hymes D. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

¹²¹ 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.

¹²² Федорова Л. Л. К понятию коммуникативной компетенции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. С. 7.

¹²³ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков). С. 109.

В конце XX в. ученые начали разрабатывать модели коммуникативной компетенции и изучать механизмы их формирования. В связи с этим понятие «компетенция» 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 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 посвящены «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка». Согласно данной работе, учащийся для выполнения своих задач использует общие компетенции (декларативные знания, языковые умения и навыки, экзистенциальную компетенцию и познавательные способности), а также коммуникативные компетенции (языковую, социолингвистическую, прагматическую).

Коммуникативная языковая компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов, каждый из которых, в свою очередь, включает в себя знания, умения и навыки. 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 «Обще-европейским 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 со схемами взаимодействия (см. рис. 4).

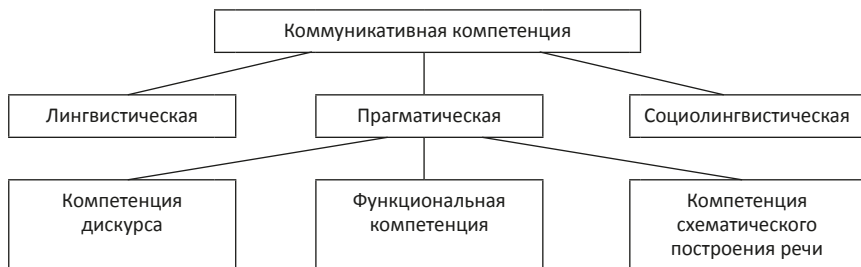


Рис. 4. Виды компетенции.

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.¹²⁴

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 (выражений, обобщающих многовековой опыт народа), умение использовать регистры общения, способность распознавать диалект и акцент.

¹²⁴ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком... С. 124–125.

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

Дело в том, что настоящее 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 сравнительно 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, денотативный план высказывания»¹²⁵. 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 ком-

¹²⁵Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. М., 1990. № 4. С. 56.

петенция, 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 показать ведущую, стволую роль дискурсивной компетенции в целостном организме коммуникативной компетенции и зависимость остальных видов компетенции от нее. 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 Бернштейну, адекватен цели деятельности, а фоновые уровни обеспечивают те или иные «технические» компоненты деятельности¹²⁶.

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».)

Представляем запись ответа одного из кандидатов:

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 //

¹²⁶См.: Бернштейн С. И. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М., 1937.

- 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 рейтерской таблице (табл. 5). Она определяет объекты контроля в соответствии с описаниями параметров коммуникативной компетенции, и представленных в «Обще-европейских компетенциях...»¹²⁷, при этом нами учитываются только те умения, которые подвергались проверке в данном задании. Столбец 1 в табл. 5 не был показан преподавателям, он введен позже, чтобы показать, к какой компетенции по «Обще-европейским компетенци-ям...» относятся те или иные параметры нашей таблицы 5.

Таблица 5

Рейтерская таблица для оценки компетенций

Компетенция	Умения	Баллы
Развитие темы (дискурсивная компетенция)	Умение описывать ситуацию и действующих лиц. Полнота: → умение развить тему (логичность, четкость, последовательность и беглость изложения темы высказывания)	0 1 2 3 4 5
	→ умение построить высказывание повествовательного или описательного характера	0 1 2 3 4 5
	Точность: → умение достоверно передать необходимую информацию	0 1 2 3 4 5
	→ умение выделить наиболее важную информацию	0 1 2 3 4 5

¹²⁷ Обще-европейские компетенции владения иностранным языком... С. 117–123.

1.3. Современные положения теории тестирования

Беглость устной речи (функциональная компетенция)	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 (дискурсивная компетенция)	Композиционная структура и форма: → умение создать развернутое логичное высказывание с четкой структурой	0 1 2 3 4 5
	→ умение использовать средства связи при построении логичных и понятных высказываний	0 1 2 3 4 5
Лингвистическая компетенция	Языковые средства: → словарный запас	0 1 2 3 4 5
	→ грамматическая правильность речи	0 1 2 3 4 5
	→ владение фонологией (четкость произношения)	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

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 человек) 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 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 человек). 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.

1.4. СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕСТОВЫХ ДАННЫХ

1.4.1. 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 Спирмана), и через нее — в тестологию. Статистические методы Спирмана¹²⁸ сыграли большую роль для дальнейшего развития метода тестов, как в Америке, так и за ее пределами. Спирман обратил особое 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. Бернштейн¹²⁹. Всесторонне и полно классическая теория тестов впервые изложена в фундаментальном труде Гарольда Гулликсена¹³⁰. С тех пор теория несколько видоизменялась, в частности совершенствовался математический аппарат. Классическая теория тестов в современном изложении приведена у Л. Крокера и Дж. Альгины¹³¹. Из отечественных исследователей впервые описание этой теории дал В. С. Аванесов¹³². В работе М. Б. Чельшковой¹³³ приведены сведения о статистическом обосновании качества теста.

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.

¹²⁸ Spearman C. "General Intelligence"...

¹²⁹ Бернштейн Н. А. Указ. соч. С. 100.

¹³⁰ Gulliksen H. Theory of mental tests. New York: Wiley, 1950.

¹³¹ Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.

¹³² Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля...

¹³³ Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования...

Среднее арифметическое (the Mean) есть сумма всех баллов, полученных экзаменуемыми, поделенная на количество экзаменуемых, см. формулу (1):

$$M = \frac{\sum x}{N}, \quad (1)$$

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 моды.

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 медианы¹³⁴ необходимо выстроить все баллы в порядке

¹³⁴ См.: Hughes A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge, 1989. P. 157; Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D. *Language Test Construction and Evaluation*.

убывания (или возрастания) и затем найти средний член ряда. Если 10 испытуемых получили оценки 2, 2, 3, 3, 3, 3, 4, 4, 4 и 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 1 чел. из группы численностью 10 чел., 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.

Меры центральной тенденции используют при оценке качества теста при проведении апробации теста на репрезентативной выборке тестируемых. Известно, что хороший нормативно-ориентированный тест обеспечивает нормальное распределение индивидуальных баллов репрезентативной выборки участников¹³⁵, когда среднее значение баллов находится в центре распределения, а остальные значения концентрируются вокруг среднего по нормальному закону, т. е. примерно 70 % значений в центре, а остальные сходят на нет к краям распределения, как на рис. 5¹³⁶.

Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

¹³⁵ Общая теория статистики: учебник / под ред. А. М. Гольдберга, В. С. Козлова. М.: Финансы и статистика, 1985.

¹³⁶ *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 4-е изд. СПб.: Речь, 2008; *Ким В. С.* Тестирование учебных достижений: монография. Уссурийск: Изд-во Уссурийск. гос. пед. ин-та, 2007.

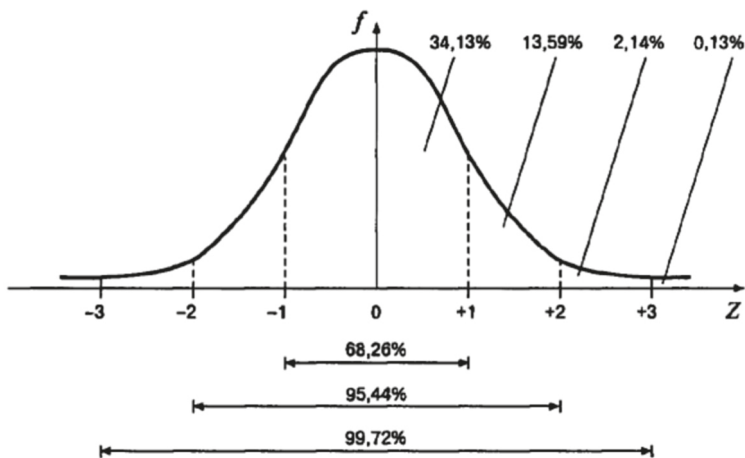


Рис. 5. Стандартное нормальное распределение.

Если тест обеспечивает близкое к нормальному распределение баллов, то это означает, что на его основе можно определить устойчивое среднее значение баллов, которое принимается в качестве одной из репрезентативных норм выполнения теста.

При калибровке результатов теста за начальную точку принимают среднее значение, а затем двигаются в меньшую и большую стороны с шагом, равным двум дисперсиям.

Подсчет дисперсии основан на вычислении отклонений каждого значения показателя от среднего арифметического в распределении.

Расчет дисперсии производится по формуле (2):

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

где x_i — балл студента по тесту,
 N — количество экзаменуемых,
 M_x — среднее арифметическое баллов.

Дисперсия (variance) — мера изменчивости для метрических данных, пропорциональная сумме квадратов отклонений измеренных значений от их арифметического среднего. Чем больше изменчивость в данных, тем больше отклонения значений от среднего, тем больше величина дисперсии. 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 среднеквадратичное отклонение (standard deviation — SD). Это очень важный статистический параметр, он показывает разность между баллом, полученным студентом и средним арифметическим всех баллов. Среднеквадратичное отклонение — квадратный корень суммы квадратов разниц между баллами и средним арифметическим, поделенной на количество экзаменуемых минус один, см. формулу (3):

$$SD = \frac{\sqrt{(x - M)^2}}{(N - 1)}, \quad (3)$$

где SD — среднеквадратичное отклонение,
 x — балл студента по тесту,
 N — количество экзаменуемых,
 M — среднее арифметическое баллов.

Для вычисления среднеквадратичного отклонения вручную необходимо составить таблицу.

1. В столбце под x необходимо выписать баллы в порядке убывания.
2. Под $(x_i - M_x)$ выписываются разницы между количеством баллов каждого i -того студента 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 $\Sigma (x - M)^2$.
5. Затем извлекается корень квадратный и вычисляется SD .

На основании указанных величин высчитываются параметры результатов языкового теста и делаются выводы относительно выборки испытуемых.

Качество теста 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 Кюретон: «Пригодность теста — это оценка состояния между простым подсчетом

баллов затеет и „идеальным“, принятым за эталон»¹³⁷. Иными словами, это 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 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 несколько видов валидности.

1. Сопоставительная валидность (concurrent validity) 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

¹³⁷ Cureton E. E. Validity in «Educational Measurement». Washington, 1951. P. 21.

валидность. Другим типом сопоставительной валидности является прогностическая валидность.

2. Прогностическая валидность (predictive validity) 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 validity) 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 удастся 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 на-

правленности 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 по формуле (4) как коэффициент корреляции между двумя пробами теста, возведенный в квадрат:

$$\rho = 1 - \left(\frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)} \right), \quad (4)$$

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»¹³⁸.

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»¹³⁹. 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

¹³⁸ Standards for Educational and Psychological Tests. Washington, 1974. P. 28.

¹³⁹ Стивенсон С. Экспериментальная психология. М., 1960. С. 386.

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. Рапопорта, тест может быть надежным, не будучи валидным (пригодным), однако он не может быть валидным (пригодным), не являясь в то же время надежным¹⁴⁰. 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

¹⁴⁰ Рапопорт И. А. Теория и практика языковых тестов. Таллин, 1980. С. 39.

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.

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) вычислить коэффициент корреляции между двумя половинами теста — четной и нечетной (по той же формуле (4) (см. выше), что и сопоставительная валидность).

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 (5) Спирмана—Брауна:

$$\hat{r}_{hh} = \frac{2r_{hh}}{1 + r_{hh}}, \quad (5)$$

где КПН — коэффициент половинной надежности,
 r_{hh} — корреляция между двумя половинами теста.

Еще два параметра, применяемые в тестологии, характеризуют каждый вопрос теста по отдельности: facility value (F.V.) — коэффи-

циент 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 вычислено по формуле (6):

$$F.V. = \frac{50}{100} \times 100\% = 50\%, \quad (6)$$

где F.V. — коэффициент трудности.

Идеальный коэффициент трудности 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 и слабых. С этой целью выявляют дискриминантный коэффициент (discrimination index). Этот внутри-тестовый параметр показывает, насколько задание теста отличает хорошо подготовленного испытуемого от плохо подготовленного.

Для вычисления дискриминантного коэффициента 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.

Например, если лучшая группа состоит из 10 экзаменуемых и 7 из них верно ответили на вопрос (0,7), в то время как только 2 чел. из 10 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, дискриминантный коэффициент которых равен или стремится к нулю, не позволяют выявить различий в уровне знаний сильных и слабых экзаменуемых.

Для вычисления дискриминантного коэффициента используется формула (7):

$$D_i = \frac{RT - RB}{NT}, \quad (7)$$

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).

Более точное представление о коэффициенте дискриминантности можно получить следующим образом.

Любой ответ испытуемого на конкретное задание можно оценить по двухбалльной шкале — «верно» (1 балл), «неверно» (0 баллов). Сумма баллов по всем пунктам представляет собой первичную («сырую») оценку. Мера соответствия успешности выполнения одной задачи всему тесту является показателем дискриминантности заданий теста для данной выборки испытуемых и называется коэффициентом дискриминации (индексом дискриминации)¹⁴¹, вычисляется по формуле (8):

$$r_p = \frac{\bar{x}_n - \bar{x}}{\sigma_x} \sqrt{\frac{N_n}{N - N_n}}, \quad (8)$$

где r_p — коэффициент корреляции,
 \bar{x} — среднее арифметическое всех индивидуальных оценок по тесту,

¹⁴¹ Ким В. С. Указ. соч.

x_n — среднее арифметическое оценок по тесту у испытуемых, правильно выполнивших задание (в случае опросника личностного — соответствие с «ключом»),

σ_x — среднее квадратичное отклонение индивидуальных оценок по тесту для выборки,

N_n — число испытуемых, правильно решивших задачу (или тех, чей ответ на данный пункт теста соответствует «ключу»),

N — общее число испытуемых.

Коэффициент дискриминации (дифференцирующая способность) тестового задания — количественная характеристика способности тестового задания дифференцировать испытуемых по уровню их подготовленности. Изменяется от -1 до $+1$. Высокий положительный коэффициент дискриминации свидетельствует об эффективности деления испытуемых. Высокое отрицательное значение свидетельствует о непригодности данной задачи для теста, о ее несоответствии суммарному результату. Коэффициент дискриминации является, по сути, показателем критериальной валидности отдельного тестового задания, поскольку определяется по отношению к внешнему критерию — суммарному результату. Считается, что коэффициент дискриминации не должен быть меньше $0,25$ ¹⁴². В соответствии со значением коэффициента дискриминации можно повести нормирование тестовых заданий в банке тестовых заданий.

Более точное представление о дискриминативности задания можно получить, посчитав коэффициент точечно-бисериальной корреляции (см. ниже формула (12)).

Описанные выше два параметра (коэффициент трудности вопроса и дискриминантный коэффициент) 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

¹⁴² Crocker F. C. Statistics for the teacher. Windsor: NEFR-Nelson, 1985. P. 77.

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.

Внутрирестовые параметры следует считать относительными, а не абсолютными, каковыми их пытаются представить некоторые отечественные и зарубежные авторы. 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. раздел 1.4.2.), наиболее популярный в настоящее время у тестологов группы ALTE¹⁴³.

Современный аппарат базового статистического анализа тестов включает такие понятия, как дисперсионный анализ и его виды, теория зависимости задания и ответа (IRT), 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 и для тех, и для других.

Стандартизированный коэффициент альфа Кронбаха α_{st} вычисляется по формуле (9)¹⁴⁴:

$$\alpha_{st} = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}}, \quad (9)$$

¹⁴³ Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913–2002 / ed. by C. Weir, M. Milanovic. Cambridge, 2003 (Studies in Language Testing. [Т.] 15)

¹⁴⁴ Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование. Киев: ПАН Лтд, 1994..

где α_{st} — стандартизированный коэффициент альфа Кронбаха,
 N — количество исследуемых компонентов,
 \bar{r} определяет средний коэффициент корреляции между компонентами.

Также коэффициент можно вычислить по формуле (10):

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(\frac{\sigma_X^2 - \sum_{i=1}^N \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right), \quad \bar{r} = \frac{\sum_{i=1}^N Y_i}{X}, \quad (10)$$

где α — коэффициент альфа Кронбаха,
 X — все исследованные множества,
 Y_i — отдельный компонент,
 σ_X^2 — среднее квадратичное отклонение всех исследованных множеств,
 $\sigma_{Y_i}^2$ — среднее квадратичное отклонение отдельного компонента.

Несмотря на то, что альфа Кронбаха может принимать значения от 1 до ∞ , только положительные значения поддаются интерпретации. Альфа Кронбаха сравнивает разброс каждого элемента с общим разбросом всей шкалы. Если разброс результатов теста меньше, чем разброс результатов для каждого отдельного вопроса, следовательно, каждый отдельный вопрос направлен на исследование одного и того же признака, свойства или явления. Они вырабатывают значение, которое можно считать истинным. Если такое значение выработать нельзя, т. е. получается случайный разброс при ответе на вопросы, то тест ненадежен и коэффициент альфа Кронбаха будет равен 0. Если же все вопросы измеряют один и тот же признак, то тест надежен и коэффициент альфа Кронбаха в этом случае будет равен 1. Считается, что профессионально разработанные тесты должны иметь внутреннюю согласованность на уровне не менее 0,90¹⁴⁵.

Для дихотомических заданий формула альфа Кронбаха была модифицирована Кудером и Ричардсоном в две другие формулы — KR-20 и KR-21. KR-21 требует меньшего количества информации и более проста для расчета, но в целом уступает по точности KR-20¹⁴⁶. Последняя имеет вид формулы (11):

¹⁴⁵ Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебное пособие. М.: Инфра-М, 1997; Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования ... 4-е изд.

¹⁴⁶ Здесь и далее определения даются по: Multilingual glossary of language testing terms (пер. Е. Н. Гордеева — неопубликованный).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[\frac{\sum p_i q_i}{\sigma_x^2} \right], \quad (11)$$

где K — количество тестовых заданий,
 p — пропорция правильных ответов по отношению к числу вопросов в тесте,
 q — пропорция неправильных ответов по отношению к числу вопросов.

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

Расчет коэффициента точечно-бисериальной корреляции производится по формуле (12):

$$r_{pb} = \frac{m_1 - m_0}{\sigma_X} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}}, \quad (12)$$

где m_1 и m_0 — средние значения X со значением 1 или 0 по Y ,
 σ_X — стандартное отклонение всех значений по X ,
 n_1, n_0 — количество значений X с 1 или 0 по Y ,
 n — общее количество пар значений.

Расчет точечно-бисериальной корреляции является одним из видов проверки валидности¹⁴⁷.

Дисперсионный анализ оперирует понятиями дисперсии, или вариативности (variance) — ANOVA (Analysis of Variance), и совместной вариативности, или ковариации (covariance) — ANCOVA (Analysis of Covariance), т. е. совместного изменения 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.

¹⁴⁷ Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования...

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 изучается не только гипотеза об эффективности учебных программ, но и различия их эффективности в разных школах¹⁴⁸.

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

Пример статистической обработки данных по тестам ВЕС и TOEFL и развитие тестовой методики в сторону сопоставления неоднородных тестов (поиск кросстестового коэффициента) см. в разделе 4.6.

1.4.2. СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ И МЕТОД АНАЛИЗА Г. РАША

Современная теория статистического анализа тестовых данных (IRT, или теория тестовых заданий) — 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 определенный вопрос или задание теста является функцией как уровня трудности задания, так 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. odds ratio (отношение шансов). Различие в логитах 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).

¹⁴⁸ Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2006. С. 186–187.

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.

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 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 Раша¹⁴⁹. В своем основном виде модель 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.

¹⁴⁹ Rasch Analysis: [сайт]. URL: www.rasch-analysis.com (дата обращения: 10.10.2016); Rasch G. Op. cit.; Wright B. D., Masters G. N. Rating Scale Analysis: Rasch Measurement. Chicago: Mesa Press, 1982.

Можно ввести понятия уровня подготовленности (ability) S студента и трудности заданий t , см. формулу (13):

$$S = \frac{p}{q}, \quad t = \frac{1-p}{p}, \quad (13)$$

где S — уровень подготовленности студента,
 p — вероятность правильных ответов,
 q — вероятность неправильных ответов.
 t — уровень трудности заданий.

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

Можно обозначить $l_{nt} = \delta$.

Предлагается считать задания с $\delta > 2,6$ очень сложными, с δ от 1,5 до 2,59 — трудными, от $-1,49$ до $1,49$ — заданиями среднего уровня сложности, от $-2,59$ до $-1,5$ — легкими, с $\delta < -2,6$ — очень легкими¹⁵⁰. Задания, оценивающиеся нулями (предельно трудные) и единицами (предельно легкие), считаются «нетекстовыми», т. е. — не дифференцирующими испытуемых по уровню подготовленности.

Вводя $l_n S = \theta$, $l_n t = \delta$, получаем общий вид модели в виде формулы (14), или вероятность того, что участник с уровнем подготовки S правильно выполнит задание трудности t :

$$P(\delta, \theta) = \frac{\exp(\theta - \delta)}{1 + \exp(\theta - \delta)}, \quad (14)$$

где P — вероятность правильного ответа,
 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. Единицей измерения модели является логит. 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

¹⁵⁰ Аванесов В. С. Основы теории педагогических заданий // Педагогические измерения. 2006. № 2.

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 бóльшую вероятность правильного ответа на все задания.

Для обработки полученной матрицы имеются разнообразные коммерческие пакеты программ, тем не менее она достаточно легко вычисляется при последовательном применении стандартизованных (т. е. имеющихся в меню программы) формул в таблице Microsoft Excel (пример — табл. 6). Это позволяет быстро обработать результаты любого тестирования практически независимо от количества испытуемых даже пользователями начального уровня.

Таблица 6

Пример вычисления тестовых результатов

Столбец	Что вычисляем	Формула	Пример значений
A	Порядковый № (или фамилия) студента		1
B	Балл студента (количество правильных ответов)		23
C	Количество вопросов		50
D	Вероятность правильных ответов (p)	$= \frac{B}{A}$	0,46
E	Вероятность неправильных ответов (q)	$= 1 - D$	0,54
F	S (ability) — уровень подготовленности	$= \frac{D}{E}$	0,85
G	t — трудность задания	$= \frac{1-D}{D}$	1,17
H	$l_n t = \delta$	$= \text{LN}(G)$	0,16
I	$l_n S = \theta$	$= \text{LN}(F)$	-0,16
J	Модель РАША — вероятность того, что участник с уровнем подготовки S правильно выполнит задание трудности t (в логитах)	$= \frac{\exp(I-H)}{1 + \exp(I-H)}$	0,42

Подобный анализ качественных данных количественными методами позволяет получить оценки знаний испытуемых, которые не зависят от уровня трудности отдельного теста, т.е. — объективные оценки¹⁵¹.

Для проверки работы модели был проведён следующий эксперимент. В эксперименте принимали участие 12 групп студентов III курса факультета психологии СПбГУ разного уровня владения английским языком общей численностью 139 чел. При проведении итогового тестирования в группах полученные результаты были обработаны с использованием модели Раша. Необходимо отметить, что студентам были предложены стандартизованные, т.е. априори валидные тесты, что делает полученные результаты еще более показательными. В силу ряда причин административного характера одна из групп осталась без наблюдения во время тестирования и, таким образом, получила возможность использования любых дополнительных материалов при ответе на вопросы теста. В итоговой таблице она обозначена как «группа списавших» без указания уровня обучения. Следовательно, случайным образом мы получили прекрасную возможность проверить работоспособность модели и для случая, когда тестовые задания теряют всякую трудность для испытуемых. Результаты приводятся в табл. 7.

Таблица 7

Значения модели Раша для результатов теста в группах испытуемых

Уровень изучения языка	Количество человек	Среднее значение модели Раша
Группа pre-intermediate	22	0,46
Группа intermediate –	22	0,42
Группа intermediate +	27	0,65
Группа upper-intermediate	24	0,76
Группа advanced	31	0,76
Группа списавших	13	0,79

Необходимо отметить, что мы не приводили значение модели Раша для каждого студента, а использовали усредненное, так как,

¹⁵¹ Карданова Е. Ю., Нейман Ю. М. Основные модели современной теории тестирования // Вопросы тестирования в образовании. 2003. № 7.

по данным наблюдений, дисперсия в каждой группе не превышает 0,03 (для групп с более низким уровнем) и 0,01 (для групп с более высоким уровнем и «списавших»). Подобные отклонения чрезвычайно малы и дают нам полное право рассматривать усредненную величину в качестве основной.

Даже беглый анализ приведенных результатов показывает, что более подготовленный студент имеет бóльшую вероятность правильного ответа на все задания по сравнению с менее подготовленным. Самая высокая вероятность у группы списавших студентов, что вполне закономерно.

Было успешно доказано, что модель Раша может применяться не только при оценивании заданий с выбором одного правильного ответа, но и заданий других типов: с выбором нескольких ответов, на дополнение, на установление соответствия, на установление правильной последовательности и т. п.¹⁵² В подобных случаях, рассматривая подобные тесты как набор (т. е. последовательность) дихотомических шагов, мы можем успешно применять так называемую политомическую модель Раша, определяющую вероятность того, что испытуемый выполнит k -й шаг в задании при условии, что $(k - 1)$ -й шаг выполнен верно. См. формулу (15):

$$P(\delta, \theta) = \frac{\exp(\theta - \delta_k)}{1 + \exp(\theta - \delta_k)}, \quad \delta_k = l_n S_{k-1} - l_n S_k, \quad (15)$$

где k — шаг в задании.

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.¹⁵³

Необходимо отметить, что подобный метод может применяться не только к тестам с множественным выбором ответов, как это может показаться на первый взгляд. Действительно, путем несложных преобразований любое тестовое задание становится доступным для

¹⁵² Карданова Е. Ю. Педагогические тесты: теория, модели, методы // Вопросы тестирования в образовании. 2005. № 2.

¹⁵³ См.: Extra-Conditional (XCON) Algorithm: [сайт]. URL: <http://www.rasch.org/rmt/rmt31b.htm> (дата обращения: 10.10.2016); Winsteps & Facets Rasch Software: [сайт]. URL: <http://www.winsteps.com/index.htm> (дата обращения: 10.10.2016).

анализа с использованием модели Раша. Ведь, давая задание, скажем, на перевод, любой преподаватель четко знает, владение какими именно лексическими единицами и грамматическими конструкциями он хочет проверить у обучающихся того или иного уровня. Вряд ли мы увидим ошибки в использовании окончания 3-го лица единственного числа у глаголов в английском языке в группе продвинутого уровня, в то же время никто не предложит перевод конструкций с инфинитивом группе начинающих. Соответственно, любое предложение может быть представлено как набор из N вопросов, предполагающих единственно правильный ответ, т. е. как набор 1 и 0 с точки зрения использования нашей модели, где 1 — правильно переведённое слово (словосочетание) или верно использованное правило грамматики.

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 все же 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.

Далее мы приводим обзор систем тестов, разработанных в разных странах с целью определения уровня владения языком жителей этих стран как иностранным.

Глава 2. СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

2.1. ТЕСТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

2.1.1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ СИСТЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В РОССИИ

В 1992 г., на фоне глобальных социально-политических трансформаций на постсоветском пространстве, в Российской Федерации начала формироваться государственная система лингводидактического тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Актуальность создания данной системы была вызвана необходимостью интеграции России в международное образовательное сообщество и повышения интереса к ее культурно-языковому наследию. Система ТРКИ была призвана решать следующие задачи:

- 1) повысить статус русского языка как средства межкультурного общения, его значимость в качестве учебной дисциплины и объекта научных исследований в России и за ее пределами;
- 2) объективно и системно представить модель речевого поведения иностранца на каждом уровне владения русским языком в соответствии с Европейской шкалой уровней владения иностранными языками, охарактеризовать коммуникативную способность обучаемого с прагматической точки зрения через всестороннее описание ее составляющих: декларативных, социокультурных, межкультурных знаний, умений и навыков, познавательных способностей, лингвистической, социолингвистической, прагматической компетенций и др.
- 3) обеспечивать стандартизацию целей овладения русским языком как иностранным в условиях вариативности и многообразия форм обучения языку;
- 4) выступать научно-методической базой для создания программ, учебников и учебных пособий, средств контроля усвоенных знаний;
- 5) служить основой прагматически направленного обучения, предоставляя возможность соотносить цели, содержание

и приемы обучения с представлениями учащихся о перспективах использования языка в своей деятельности;

- б) унифицировать систему оценивания уровня владения русским языком;
- в) обеспечить конвертируемость квалификационных документов, принятых в разных странах.

Для решения этих масштабных задач объединилась группа вузов, обладающих серьезным опытом преподавания и изучения русского языка в аспекте иностранного. В неё вошли Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, Российский университет дружбы народов и Санкт-Петербургский государственный университет. В настоящее время эти вузы — создатели государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному — получили статус головных вузов системы тестирования.

За прошедшие четверть века этой группой была разработана научно-методическая база российской системы тестирования ТРКИ, включающая:

- описание уровней владения русским языком (выделяется 6 уровней, от А1 до С2);
- лингводидактические требования к уровням владения русским языком, соотнесенные с международными тестовыми системами;
- лексические минимумы;
- профессионально-ориентированные модули, включающие систему требований и тестов по русскому языку как языку специальности;
- типовые (открытые) и закрытые варианты тестовых материалов по русскому языку как иностранному;
- типовые (открытые) и закрытые варианты тестовых материалов по русскому языку для иностранных граждан и лиц без гражданства, желающих получить гражданство Российской Федерации.

В последнее десятилетие отмечается устойчивый интерес к российской системе тестирования как в России, так и за ее пределами. Внимание к системе ТРКИ в зарубежных странах в значительной степени определяет ту роль, которую играет русская языковая и культурная составляющая в той или иной стране. На основании договорных

отношений с зарубежными организациями-партнёрами головные вузы системы тестирования успешно проводят тестирование в Болгарии, Великобритании, Германии, Италии, Латвии, Польше, Эстонии, Китае, Корее, Японии и во многих других странах. Опыт зарубежного тестирования не раз обсуждался на международных конференциях и семинарах, таких как: «Русский язык и многоязычная Европа: тестирование, учреждения и средства для новой медиации» (Италия, Форли, 26–27 февраля 2008 г.), Методические совещания-семинары по изучению и преподаванию русского языка как иностранного (Германия, Финляндия, Италия, Турция, Китай, май-июнь 2009 г.), V Международная научная конференция «Русский язык в культурном пространстве Европы и мира» (Варшава, 9–13 мая 2012 г.)

Следует отметить, что система тестирования по русскому языку как иностранному на сегодня обеспечена обширным методическим материалом. Как в России, так и за её пределами издаются десятки учебников, учебных пособий и тренировочных тестов, ориентированных на тот или иной уровень владения русским языком как иностранным. Задача обеспечения системы ТРКИ профессиональными тестологами также успешно решается благодаря семинарам повышения квалификации «Лингводидактическое тестирование», которые ежегодно проводят Российский университет дружбы народов, Санкт-Петербургский государственный университет и Московский государственный университет. Основной задачей этих семинаров является формирование тестологической компетенции преподавателей русского языка как иностранного. Данный вид компетенции позволяет осуществлять объективный тестовый контроль в системе тестирования ТРКИ. Не менее актуальной также является задача мониторинга тестологической компетенции преподавателей-тесторов, ранее прошедших обучение на семинарах. К настоящему времени обучение на семинарах прошли уже около 10 тыс. российских и зарубежных специалистов (преподавателей, менеджеров системы языкового обучения), способных проводить сертификационные экзамены, оценивать результаты тестирования, создавать контрольные и тренировочные тестовые материалы и решать другие задачи, связанные с успешным функционированием системы ТРКИ.

Методические разработки российских ученых-русистов в области лингводидактического тестирования успешно интегрированы с общепринятыми мировыми практиками в данной области. Единая система уровней владения русским языком соотносится с Европей-

ской шкалой владения иностранными языками (CEFR). Уровни, выделяемые в системе тестирования ТРКИ, представлены в ALTE с 1997 г. и соотносимы с уровневыми системами, принятыми в странах Европы. Российская государственная система тестирования ТРКИ в 2009 г. успешно прошла экспертный анализ на соответствие требованиям, предъявляемым ALTE.

Система лингводидактического тестирования играет важную роль в реализации задач миграционной политики. Тесты для приёма в гражданство представлены во многих европейских тестовых системах: Кембриджской системе тестирования (Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета, Великобритания), системах, разработанных организациями «Гёте Институт», «Альянс Франсез» и др. С этой проблематикой связано одно из направлений деятельности ALTE — «Оценивание в сфере миграции и интеграции» — LAMI (Language Assessment for Migration and Integration). Новым этапом развития российской государственной системы тестирования ТРКИ стало введение в 2004 г. тестирования для приёма в гражданство Российской Федерации (в соответствии с Федеральным законом № 62-ФЗ от 31 мая 2002 г «О гражданстве Российской Федерации», Положением о порядке рассмотрения вопросов гражданства Российской Федерации, утверждённым Указом Президента Российской Федерации № 1325 от 14 ноября 2002 г.). Тест для приема в гражданство РФ определяет базовый уровень владения русским языком как иностранным, необходимый для получения гражданства РФ. Данный тест подготовлен авторскими коллективами головных вузов системы тестирования, он построен на тех же принципах и имеет такую же структуру, как и все тесты системы ТРКИ. Однако, если система ТРКИ ориентирована на иностранцев, которые могли изучать русский язык только в своей стране, то тест на гражданство проходят кандидаты, которые хотят стать гражданами России, т. е. стремятся обрести права и обязанности, которые налагаются статусом гражданина. Обеспечение этих прав и выполнение обязанностей определяют особенности, касающиеся сферы, ситуаций общения, социокоммуникативных ролей, актуальных для данного контингента.

Таким образом, государственная система тестирования ТРКИ представлена следующими уровнями.

Элементарный уровень (ТЭУ / А1)¹: достижение данного уровня позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителем языка в минимальном наборе ситуаций, в том числе достижение данного уровня необходимо трудящимся мигрантам для получения разрешения на работу (за исключением трудящихся мигрантов, занятых в сфере ЖКХ, торговли и бытового обслуживания).

Базовый уровень (ТБУ / А2): достижение данного уровня позволяет удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности в определенных ситуациях, связанных с повседневной жизнью при общении с носителями языка, в том числе достижение данного уровня необходимо трудящимся мигрантам, претендующим на работу в сфере ЖКХ, торговли и бытового обслуживания, а также иностранным гражданам и лицам без гражданства для принятия в гражданство Российской Федерации²;

Первый уровень (ТРКИ-I / В1): достижение данного уровня владения русским языком позволяет кандидату удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения, в том числе оно необходимо иностранным гражданам для их зачисления в высшие учебные заведения на обучение по программам бакалавриата и специалитета;

Второй уровень (ТРКИ-II / В2): достаточно высокий уровень владения практическим русским языком, адекватный профессиональному и социальному статусу тестируемого; достижение данного уровня необходимо иностранным учащимся для получения диплома бакалавра гуманитарного, инженерно-технического, естественно-научного профилей, а также для зачисления в магистратуру или аспирантуру по указанным направлениям.

Третий уровень (ТРКИ-III / С1): данный уровень свидетельствует о высоком уровне коммуникативно-речевой компетенции во всех сферах общения, его достижение необходимо иностранным уча-

¹ В соответствии с Федеральными государственными требованиями по русскому языку как иностранному языку, утвержденными Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 октября 2009 г. № 463, предусматривается 5 уровней владения языком, не включая Элементарный уровень.

² Лица, претендующие на получение гражданства РФ, могут проходить тестирование по уровням ТБУ / А2 — ТРКИ-II / В2 в зависимости от условий предоставления гражданства.

щимся для получения диплома бакалавра по направлениям «Филология», «Лингвистика» и близким к ним специальностям, для зачисления в магистратуру или аспирантуру по указанным направлениям.

Четвертый уровень (ТРКИ-IV / C2): уровень свободного владения русским языком, адекватный уровню образованного носителя языка.

Единство государственной системы тестирования ТРКИ основывается на следующих принципах:

- единство содержания:
 - единая система уровней владения русским языком как иностранным, на которую следует ориентироваться при разработке тестовых материалов;
 - единые принципы описания целей и содержания каждого уровня;
 - единые принципы минимизации целей и содержания обучения для уровней требований;
- единство контроля:
 - единые принципы определения формата сертификационного тестового экзамена каждого уровня;
 - унифицированная модель типовых тестов;
 - единая процедура проведения сертификационного тестового экзамена;
 - унифицированный подход к оценке (на основе единых параметров и критериев оценки).

В настоящее время перед системой ТРКИ встают новые масштабные задачи. В связи с принятием Федерального закона № 185-ФЗ от 12 ноября 2012 г. «О внесении изменений в статью 13.1 Федерального закона „О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации“ и статью 27.2 Закона Российской Федерации „Об образовании“» введено обязательное тестирование по русскому языку для иностранных мигрантов, желающих получить разрешение на работу в России в сфере ЖКХ, торговли и бытового обслуживания.

На основании рекомендаций межведомственной рабочей группы был подготовлен проект приказа Министерства образования и науки РФ «Об организации тестирования трудящихся мигрантов по русскому языку как иностранному». В соответствии с данным приказом 4 вуза-разработчика системы ТРКИ были признаны головными вуза-

ми, осуществляющими организацию и проведение тестирования трудящихся мигрантов. В обязанности этих вузов входит:

- обеспечивать проведение тестирования в регионах России на основе договорных отношений с региональными вузами;
- рекомендовать к утверждению Минобрнауки перечень организаций для тестирования трудящихся мигрантов за рубежом;
- лицам, успешно прошедшим тестирование, выдавать сертификат государственного образца;
- готовить закрытые тестовые материалы и регулярно обеспечивать ими организации, проводящие тестирование трудящихся мигрантов;
- обеспечивать взаимодействие по организационным и правовым вопросам с региональными управлениями ФМС России;
- организовывать тестирование за рубежом, используя инфраструктуру филиалов Россотрудничества, центров фонда «Русский мир», а также возможности национальных ассоциаций русистов, входящих в Международную ассоциацию преподавателей русского языка и литературы.

Введение тестирования трудящихся мигрантов является первым шагом исполнения Указа Президента Российской Федерации № 602 от 7 мая 2012 г. «Об обеспечении межнационального согласия». С 2015 г. вводится обязательный экзамен по истории России и основам законодательства Российской Федерации в качестве интегрированных профильных частей общего экзамена по русскому языку.

Безусловно, весь этот комплекс мер призван способствовать снижению социальной напряжённости в обществе, установлению цивилизованных толерантных отношений между коренным русскоязычным населением и трудящимися мигрантами, созданию благоприятных условий для социокультурной адаптации трудящихся мигрантов.

Для решения этих новых масштабных задач российской системе тестирования необходим единый координационный центр, выполняющий функцию коллегиального управления всей системой. В соответствии с проектом Положения «О государственной системе тестирования иностранных граждан» в качестве такого центра может выступать **Российский тестовый консорциум** — общественное объединение головных вузов — разработчиков системы тестирования, осуществляющее научно-методическое сопровождение государственной системы тестирования.

Таким образом, управление системой тестирования иностранных граждан осуществляют Министерство образования и науки Российской Федерации и Российский тестовый консорциум. Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет разработку и проведение единой государственной политики в области тестирования иностранных граждан.

В ведении Российского тестового консорциума находится:

- осуществление оперативного управления системой тестирования по русскому языку как иностранному;
- разработка процедуры проведения государственного тестирования;
- координация деятельности в области учебно-методических и научных разработок в области лингводидактического тестирования;
- ведение единой базы данных лиц, прошедших тестирование;
- обеспечение передачи информации в Министерство образования и науки Российской Федерации и Федеральную миграционную службу;
- совершенствование качества тестовых процедур;
- инспекция качества тестовых испытаний;
- внедрение единого стандарта деятельности локальных центров тестирования;
- повышение квалификации сотрудников и преподавателей центров тестирования;
- разработка и утверждение формы и порядка проведения тестирования;
- подготовка закрытых тестовых материалов;
- проведение экспертизы тестовых материалов;
- издание методических материалов;
- осуществление функции внутреннего аудита системы тестирования, в том числе контроль за соблюдением процедуры и регламента проведения тестирования;
- ведение Единого реестра центров тестирования в Российской Федерации и за рубежом.

В связи с ожидаемым увеличением количества тестируемых — трудящихся мигрантов особую актуальность приобретают задачи создания и ведения единой базы данных для статистической обработки результатов тестирования, что включает сбор статистических данных

из всех тестирующих организаций, установление единого программного обеспечения во всех этих организациях, проведение статического анализа результатов тестирования, совершенствование системы тестирования на основе статистического анализа. Эти задачи получили своё отражение в Концепции функционирования в РФ системы обработки, хранения и использования результатов тестирования иностранных граждан по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации, подготовленной Российским университетом дружбы народов. Реализации данной концепции является одним из приоритетных направлений деятельности Российского тестового консорциума.

Для успешного функционирования системы тестирования необходимо решить ряд задач, относящихся к нормативно-правовому обеспечению процесса тестирования.

В целях успешного внедрения и функционирования Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку должно быть принято **Положение о государственной системе тестирования**, утвержденное указом президента Российской Федерации или постановлением правительства Российской Федерации. В нем необходимо определить цели, задачи, структуру и порядок деятельности в данной сфере, а также обозначить круг субъектов, уполномоченных осуществлять государственное тестирование как в Российской Федерации, так и за её пределами, урегулировать вопросы, касающиеся организационного обеспечения процесса тестирования. Принципиально важно учесть требование, в соответствии с которым тестовые процедуры за пределами России могут осуществляться только российскими специалистами в области тестирования, имеющими соответствующие сертификаты, предусмотреть возможность осуществления этих процедур как очно, так и в дистанционном формате, с применением современных информационных технологий. Также представляется необходимым ускорить принятие нормативно-правовых актов, закрепляющих за Московским государственным университетом им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургским государственным университетом, Российским университетом дружбы народов, Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина статус головных вузов в области государственного тестирования по русскому языку как иностранному.

Министерству образования и науки следует устранить противоречие в выделении уровней языковой компетенции: в соответствии

с Федеральными государственными требованиями по русскому языку как иностранному, утвержденными Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 463 от 28 октября 2009 г. предусматривается 5 уровней владения языком, тогда как государственная система лингводидактического тестирования, создаваемая в России с 1992 г. и признанная в 1997 г. Ассоциацией лингвистических тестеров Европы, включает 6 уровней, в том числе элементарный. Федеральные государственные требования по русскому языку как иностранному должны быть приведены в соответствие с существующими международными стандартами, в частности применительно к каждому уровню владения русским языком целесообразно указать соответствующий уровень европейской системы тестирования (A1–C2).

Таким образом, весь более чем 20-летний период функционирования системы ТРКИ, создание профессиональной и научно-методической базы, подготовка квалифицированных специалистов, совершенствование нормативно-правовой базы, охват территорий — всё это свидетельствует о том, что государственная система тестирования ТРКИ готова решать поставленные перед ней масштабные задачи.

2.1.2. ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ

Вхождение России в мировые торговые и экономические организации, расширение влияния русской культуры в мире вызвало усиление интереса к изучению русского языка. Русский язык стал очень востребованным среди студентов западных университетов.

Тенденции интернационализации образования, увеличения удельного веса его международной составляющей, в частности под влиянием тенденций глобализации экономики, развития современных глобальных информационных сетей, заставляют идти по пути выявления лучшего в методиках обучения различным языкам и признания, введения многих этапов обучения в свою систему. Именно таким путем идет во всех странах решение проблемы контроля качества знаний студентов.

Как упоминалось выше (см. раздел 2.1.1), российская система тестирования ТРКИ имеет 6 уровней.

1. Тест элементарного уровня (обычно проводится через 1–1,5 месяца после начала учебных занятий).

2. Тест базового уровня (обычно проводится в конце первого семестра подготовительного факультета).

3. Тест первого сертификационного уровня ТРКИ-I (обычно проводится в конце первого курса обучения). Данный уровень, как правило, достигается учащимися после окончания обучения на подготовительном факультете.

4. Тест второго сертификационного уровня ТРКИ-II. Сертификат этого уровня позволяет кандидату вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного, инженерно-технического, естественно-научного профиля.

5. Тест третьего сертификационного уровня ТРКИ-III. Сертификат этого уровня позволяет вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста-филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, ведущего свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе.

6. Тест четвёртого сертификационного уровня ТРКИ-IV. Тестирование на этом уровне проходят лица, получающие диплом магистра-филолога, а также диплом кандидата филологических наук.

Существуют также тесты по русскому языку в деловом общении³ и тесты на получение гражданства Российской Федерации⁴.

Каждый из этих тестов состоит из 5 аспектов:

- 1) лексика и грамматика;
- 2) чтение;
- 3) письмо;
- 4) аудирование;
- 5) говорение.

В соответствии с уровнями коммуникативной компетенции системы тестирования Совета Европы тесты ТРКИ представлены в табл. 8.

Для анализа структуры тестов и характеристики тестовых заданий мы посчитали удобным проанализировать тест ТРКИ-II. Это тест «срединный» в общей системе: он проверяет компетенцию уже не на начальном, а на достаточно высоком уровне, но и не является тестом, проверяющим филологическое владение языком.

³ Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения: Уровень I, II, III. М., 1999.

⁴ Типовой тест по русскому языку для приема в гражданство Российской Федерации. СПб., 2005.

Таблица 8

Системы уровней владения языком Совета Европы и России

Уровень	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Европейская шкала владения иностранными языками	Уровень выживания	Предпороговый уровень	Пороговый уровень	Пороговый продвинутый уровень	Уровень профессионального владения	Уровень владения в совершенстве
	Breakthrough					
Русский язык	Элементарный уровень	Базовый уровень	Первый сертификационный уровень	Второй сертификационный уровень	Третий сертификационный уровень	Четвертый сертификационный уровень
Тест	ТБУ	ТБУ	ТРКИ-I	ТРКИ-II	ТРКИ-III	ТРКИ-IV

Чтение. Тест ТРКИ-II содержит 3 текста для чтения. Тематика первого из них должна быть актуальна для социально-культурной и официально-деловой сфер общения (при ее очевидной страноведческой направленности). На основе второго текста проверяют способность тестируемого извлекать информацию о содержании текста в целом, определять тему и идею, выделять основную и второстепенную информацию, а также представлять логическую схему развертывания основной концепции текста. Текст носит повествовательно-описательный характер с элементами рассуждения. Его тематика актуальна для социально-культурной сферы. Третий текст определяет уровень сформированности навыков и умений в чтении художественной литературы: способности тестируемого следить за ходом событий, изложенных в тексте, квалифицировать способ сообщения, определять сопричастность автора событию, а также выражать отношение к прочитанному.

Задания после каждого из текстов представлены в форме множественного выбора: тестируемому необходимо закончить предложение, выбрав правильный вариант из четырех предложенных.

Грамматика — здесь представлены тесты множественного выбора и задания на дополнение.

Письмо. Субтест «Письмо» состоит из 3 заданий. Задание 1 определяет способность тестируемого репродуцировать письменный / аудиотекст в соответствии с законами жанра текста, который необходимо создать. В задании 2 определяется способность тестируемого продуцировать письменный текст, относящийся к официально-деловой сфере общения: самостоятельно оформлять официально-деловые документы, участвовать в деловой переписке, владеть основами делопроизводства на русском языке. В задании 3 проверяется способность тестируемого осуществлять письменное общение в социально-культурной и социально-бытовой сферах общения в форме монолога-описания, монолога-повествования с элементами рассуждения.

Аудирование. Этот субтест содержит 25 заданий, и после каждого блока заданий тестируемому предъявляются вопросы в письменной форме. Задания по форме представляют собой тестовые задания множественного выбора.

Говорение. Этот тест состоит из 3 частей и 15 заданий. Задания первой части — условно-речевого характера. Задания 1–4, 5–8: тестируемый должен дать правильный вариант ответа на реплику тестирующего (продуцирование текста); в заданиях 9–12 проверяется способ-

ность тестируемого достигать определенных коммуникативных целей ритмико-интонационными средствами (тестируемый читает предложения с заданной интонацией). В задании 13 — задании второй части теста — проверяется способность составить на основе видеосюжета монологическое высказывание типа «описание», «повествование» с элементами рассуждения. Задания 14 и 15 — задания коммуникативного характера — направлены на проверку умений участвовать в диалоге в качестве инициатора и собеседника («ролевая игра» и «интервью»).

Говорение является одним из самых интересных и показательных видов речевой деятельности при измерении уровня коммуникативной компетенции. И именно говорение заслуживает особого внимания с точки зрения соответствия данного теста российской системы и тестов по устной речи в системах тестирования стран, входящих в АЛТЕ. Стоит сравнить форматы тестов, процедуры проведения, системы оценивания речевого продукта.

Прежде всего, сравнивая тесты по говорению, мы видим большую разницу во времени проведения данного субтеста. Например, тест по говорению 2-го уровня в системе ТРКИ проходит 45 мин., в системе тестирования Cambridge English — 14 мин.

Критерий экономичности лежит в основе идеи о сокращении времени, отводимого на проведение теста по говорению, и, следовательно, о пересмотре структуры теста по русскому языку.

Субтест «Говорение» должен отвечать критериям валидности, надежности и экономичности. Первый из названных критериев заставляет задуматься над возможностью изменения формата тестовых заданий первого блока — «условно-речевых», где в первую очередь проверяется лингвистическая компетенция кандидатов, а очень строгая заданность параметров ситуации вызывает трудности психологического характера при выполнении заданий.

Отдельным вопросом при сравнении тестов по говорению в разных системах является парное тестирование. Оно имеет ряд преимуществ, но вызывает и некоторые сомнения в соблюдении третьего правила тестирования — соответствия критерию надежности.

В настоящее время распространение получает дистанционное тестирование устной речи. При проведении экзамена в такой форме, несомненно, выигрывает форма проведения «тестор — кандидат». Парное тестирование в дистанционной форме имеет огромные недостатки: для тестора, репитера — трудности акустического и психоло-

гического характера при ведении и, особенно, при оценке речевого продукта тестируемого; для сдающих тест кандидатов — сложность ориентации на незнакомого, «виртуального» тестера, неосознанная или сознательная «работа на камеру», поведение с учетом фактора безличного общения через экран.

Особого рассмотрения требуют вопросы, связанные с оцениванием результатов тестирования устной речи. Заметим, что определенная размытость критериев оценивания и недостаточная четкость в описании параметров существует и в системах тестирования по другим языкам (см. ниже). Это объясняется огромной сложностью и нерешенностью до конца этого вопроса на данном этапе. Возможно, приведение в соответствие параметров и критериев оценивания поможет созданию наиболее четкой системы оценивания устной речи.

Проведенный в разделах 2.2–2.11 разделах обзор тестов по иностранным языкам, разрабатываемых в разных странах, показывает, что в них отражается языковая, культурно-национальная и социальная специфика.

2.2. ТЕСТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

2.2.1. БРИТАНСКИЕ И АМЕРИКАНСКИЕ ТЕСТЫ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Тестирование в области английского языка получило наиболее бурное развитие ввиду широкого использования английского языка как средства международного общения и как языка-посредника («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 Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment), 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 Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment). Это некоммерческое подразделение Кембриджского Университета, которое является частью компании Cambridge Assessment Group. Эта независимая экзаменационная служба существует уже более ста лет: первый экзамен проводился в 1913 г. Департамент имеет тенденцию поглощать в себя другие тестовые службы в Великобритании, что произошло, например, с Оксфордским комитетом. Департамент 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 более 270 тыс. чел. 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 English признаются многими крупными европейскими компаниями.

Основные кембриджские экзамены охватывают 5 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 ALTE⁵.

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) позволяет 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 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.

⁵ См. публикации по шкале ALTE: *Ek J.A. van, Trim J.L.* 1) Threshold 1990 / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf (дата обращения: 15.10.2016); 2) Waystage 1990 / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf (дата обращения: 15.10.2016); 3) Vantage / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Vantage_CUP.pdf (дата обращения: 15.10.2016)

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) — 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. Иницирован Кембриджским синдикатом совместно с Ассоциацией переводчиков-юристов TransLegal. В настоящее время не администрируется.

ICFE (The International Certificate in Finance English) — тест для пользователей английским языком в сфере международной финансово-кредитной деятельности и бухгалтерского учета, разработанный Европейской ассоциацией языкового тестирования (ALTE) совместно с международной профессиональной Ассоциацией сертифицированных присяжных бухгалтеров ACCA (The Association of Chartered Certified Accountants, основана в 1904 г.) в 2006 г. Первое тестирование было осуществлено в мае 2007 г.

С каждым годом растет интерес к экзамену **IELTS (International English Language Testing System)**, который в последнее время стал наиболее востребованным тестом при поступлении в высшие учебные заведения англоязычных стран, включая США. 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 3 ч. и все процедуры — от регистрации до получения результата — занимают один месяц.

Среди профессиональных тестов для преподавателей в течение ряда лет Cambridge English Language Assessment (Экзаменационный департамент Кембриджского университета) предлагал **CEELT**

(**Certificate of English for English Language Teachers**) — тест, который определял уровень подготовки преподавателей английского языка. В настоящее время он 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 пропилотированный 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.

Почти все Кембриджские экзамены подробнее описаны в следующих разделах книги.

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 фактору⁶.

В США методические материалы для проверки знаний, умений и навыков по английскому языку выпускаются организацией «Служба образовательного тестирования» (ETS) в городах Принстон, штат Нью-Джерси; Беркли, штат Калифорния; Иванстон, штат Иллинойс.

Служба образовательного 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 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.

⁶ Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе...

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 тест устного английского языка (Test of Spoken English) и тест письменного английского языка (Test of Written English)).

Наибольшей популярностью пользуются 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).

TOEFL — тест на определение уровня знания английского языка как иностранного. Результаты именно этого теста требуются в 100 % случаев при поступлении в университеты США студентов или аспирантов. Он состоит из четырех разделов (подробнее о нем см. ниже).

GMAT — 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. Составляет из 7 разделов.

GRE (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 16 областях знаний разработан **GRE Subject Test** (предметный тест), призванный оценить уровень знаний тестируемого в конкретной области, в которой он собирается специализироваться в аспирантуре.

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 допол-

нения 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, был специально разработан для исследования проблемы перевода.

MLAT (Modern Language Aptitude Test), прогностический тест Джона Кэррола, создан в соавторстве со Стэндли 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 языку⁷. Он включает три варианта — А, В и С (Forms A, B,

⁷ *Upshur J., Palmer L., Harris J., May G. Michigan test of English language profi-*

С), 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.

Первоначально тест существовал в бумажном варианте (Paper-based TOEFL (PBT)), в 1998 г. стал электронным (Computer-based TOEFL (CBT)), а с осени 2005 г. появилась интернет-версия теста (TOEFL iBT)⁸.

Для учебных заведений (организаций), участвующих в совместных обменных программах, продолжает использоваться бумажная версия PBT (Institutional 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.

ciency. Ann Arbor (MI): The English Language Institute, University of Michigan, 1961; The University of Michigan Examination for the Certificate of Proficiency in English: Official Past Papers. Oxford: Oxford University Press, 1997.

⁸ Подробно эволюция этого теста описана в разделе 2.2.2.

2.2.2. 50 ЛЕТ TOEFL: СМЕНА ПАРАДИГМЫ И ЕЕ ПОСЛЕДСТВИЯ

В 2014 г. TOEFL (Test of English as a Foreign Language) исполнилось 50 лет. Еще несколько лет назад безо всякого преувеличения можно было говорить, что TOEFL — это самый авторитетный и востребованный тест на знание английского языка. Его успешная сдача являлась не только обязательным условием обучения в высших учебных заведениях США и ряда других стран, но часто служила конкурентным преимуществом при устройстве на работу в международные компании.

Сейчас приходится признать, что это детище ETS безвозвратно проиграло в соперничестве с британским IELTS.

IELTS (International English Language Testing System) появился на рынке языкового тестирования в 1989 г. и поначалу не пользовался особым спросом. В 1995 г. его сдавало всего 43 тыс. чел. Тем не менее свойственное британцам терпение дало свои плоды: к 2007 г. число ежегодно сдающих IELTS выросло почти в 25 раз и достигло 1 млн чел. Через год их было 1,4 млн, через два — 1,7 млн, а в 2012 г. уже более 2 млн⁹.

Совсем иная ситуация с TOEFL. По официальным данным ETS, в 2006 г. его сдавали «более 800 тыс. кандидатов»¹⁰, а в 2013 г. — «около миллиона»¹¹. Таким образом, за 7 лет увеличение контингента сдающих составило менее 200 тыс. Единственное, чем осталось гордиться ETS, это тем, что «более 27 миллионов человек во всем мире сдали TOEFL, чтобы продемонстрировать свой уровень владения английским языком»¹². Но это статистика за *пятьдесят* лет. А самое обидное для ETS, наверное, то, что результаты сдачи IELTS теперь принимают более 3 тыс. учебных заведений и организаций в самих Соединенных Штатах.

Очевидно, что для такого массового «дезертирства» потребителей должны быть веские причины. Представляется, что главной

⁹ IELTS: [сайт]. URL: www.ielts.org/media_centre.aspx (дата обращения: 15.10.2016).

¹⁰ Taking on TOEFL // Inside Higher Ed: [сайт]. URL: www.insidehighered.com/news/2006/08/07/ielts (дата обращения: 15.10.2016).

¹¹ Test of English as a Foreign Language (TOEFL) // University of Cincinnati: AESS Testing Services: [сайт]. URL: http://www.uc.edu/testing-services/Tests_Offered/toefl_info.html (дата обращения: 15.10.2016).

¹² About the TOEFL iBT® Test // ETS TOEFL: [сайт]. URL: www.ets.org/toefl/ibt/about (дата обращения: 15.10.2016).

из них является изменение идеологии и формата теста, имевшие место в 2005 г.

Тестологически TOEFL образца 1964 г. представлял собой классический пример *отборочного* теста¹³, определяющего нижний порог для зачисления в ту или иную группу или на тот или иной курс. Сам по себе балл, полученный при сдаче таких тестов, значения не имеет. Главное, чтобы он хоть на единицу был выше установленного порога. Так, в TOEFL-1964 550 баллов соответствовали уровню студента, 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, и соответственно 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 таких тестов: множественный выбор (multiple choice). Даже в тех случаях, когда сдающему предлагается ответить на вопросы к тексту, у него нет никакой возможности дать свою собственную интерпретацию событий: правильным может быть только один ответ, а именно тот, который предусмотрен составителями теста. Кроме того, предметы, ориентированные на знание, предполагают обязательное владение значительным количеством специальных терминов.

Обучение иностранным языкам относится к иному роду учебных дисциплин. Безусловно, и здесь знание фактов (вокабуляра и грамматических структур) является обязательным условием успешности процесса обучения. Однако оно само по себе не гарантирует правильного, т. е. соответствующего системе данного языка, *использования языковых единиц* при порождении речевых высказываний. Известно, что многие из тех, кто получал достаточно высокий балл, сдавая TOEFL

¹³ См.: Павловская И. Ю. Тестирование в учебном процессе... С. 6.

образца 1964 г., испытывали трудности при практическом общении на английском языке.

И уж совсем 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 языковое явление, ничего не дает для использования его при порождении речи.

Лингвистически TOEFL образца 1964 г. представлял собой классический пример *сегрегированного* теста, который оценивал языковые знания и языковые умения по отдельности. Тест состоял из четырех частей: проверка понимания на слух (Listening comprehension), проверка знания лексики (Vocabulary), проверка знания морфологии и синтаксиса (Structure and Written Expression), проверка понимания письменного текста (Reading comprehension).

Но реальное использование языковых единиц при порождении речевых высказываний 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 из этого текста. «Читаю со словарем» можно считать видом владения языком, но владения особого рода.

К чему может привести попытка оценивать уровень владения языком (фр. *langage*), тестируя знание единиц языковой системы (фр. *langue*), наглядно иллюстрируется содержанием таких разделов «старого» TOEFL, как Vocabulary и Structure and Written Expression.

В первом испытуемом предлагалось 30 коротких предложений с одним подчеркнутым словом, к которому из четырех предлагаемых вариантов надо было выбрать слово или словосочетание, «наилучшим образом передающее значение подчеркнутого слова».

Сама по себе подобная методика проверки знания лексики вполне допустима. Другое дело, что словарный корпус этой части представлял собой странный конгломерат слов совершенно разной частотности и стилистической принадлежности. Вот несколько примеров из одного и того же теста. С одной стороны, проверяется знание значений слов *system* и *abroad*:

Braille, the universally accepted *system* of writing used by blind persons, consists of sixty-three characters.

- A. catalog
- B. method
- C. committee
- D. punctuation

Federica Von Stade has sung in opera houses throughout the United States and *abroad*.

- A. on the radio
- B. on recordings
- C. in private homes
- D. in other countries

А с другой — *ascertain* и *preeminence*, которые в толковых словарях сопровождаются пометкой *formal*.

Biologists have *ascertained* that specialized cells convert chemical energy into mechanical energy.

- A. determined
- B. argued
- C. exempted
- D. hypothesized

The *preeminence* of the newspapers as a daily source of information has been undermined as a result of the rapid expansion of the audiovisual media.

- A. promotion
- B. superiority
- C. rank
- D. utility

Было бы понятно, если бы знание более редких, книжных слов оценивалось выше, чем знание слов повседневного обихода, но этого не было. Все они с точки зрения начисляемых баллов «весили» одинаково. Поскольку ETS не склонна раскрывать свои принципы составления тестов, приходится только гадать, как отбиралась лексика для этого раздела.

Еще больший интерес с рассматриваемой точки зрения представляет собой раздел Structure and Written Expression. В нем имелось две части. В первой испытуемым предлагалось 15 коротких предложений, в которых надо было заполнить пропуски. Это было классическое задание на подстановку, против которого, учитывая идеологию тогдашнего TOEFL, вряд ли можно возражать. Но анализ значительного

количества реальных тестов показывает, что три из четырех предлагаемых для вставки варианта в 70–75 % случаев были абсолютно бессмысленны. Вот примеры опять же из одного и того же теста.

1. The ancestors of the horse lived _____ and were about half a meter tall.
 B. ago 60 million years
 A. years ago 60 million
 C. 60 million years ago
 D. million years ago 60

5. In 1978 the United States National Air and Space Administration selected Sally Ride the _____ first woman astronaut.
 A. who being
 B. to be
 C. and being
 D. was

11. The «confederation school» poets of nineteenth-century Canada were primarily nature poets, _____ a wealth of eulogies to Canadian rural life.
 A. and producing
 B. producing
 C. who they produced
 D. whose production of

Можно только пожалеть составителей теста, которым приходилось так издеваться над своим родным языком. Нам бы тоже, наверное, было бы непросто сочинить нечто вроде:

- TOEFL, введенный в 1964 г., является _____ тестов на знание английского языка.
 A. одним авторитетным из наиболее
 B. одним наиболее из авторитетных
 C. из наиболее одних авторитетных
 D. одним из наиболее авторитетных

И в то же время в тестах той поры с загадочной регулярностью появлялись предложения, предполагающие столь нехарактерную для английского языка синтаксическую инверсию, причем особой любовью составителей почему-то пользовалось словосочетание «not until».

- Not until 1948 _____ its start as a full-scale broadcasting service in the United States.
 A. television got

- B. when television got
- C. that television did get
- D. did television get

И опять же никакой градации по «балльному весу» не предполагалось.

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. Он не был тем языком, на котором люди говорят, а был языком, на котором им предписывается говорить. Однако выдержать ориентацию на норму во всех частях TOEFL-1964 по понятным причинам не удавалось. Нередко диалоги в Listening comprehension содержали такие формы и конструкции, которые трактовались как «неправильные» в грамматической части теста.

Что же касается Reading Comprehension, то это была самая слабая часть теста. Для успешного ответа на вопросы в этой части не нужно было ни читать сами тексты, ни даже понимать, о чем они. Достаточно было просто владеть техникой поиска правильных ответов.

Однако при всех указанных недостатках, связанных с упором на проверку знания, TOEFL-1964 в определенной степени позволял тестировать и владение языком. Это касалось, прежде всего, Listening comprehension и даже Reading comprehension. Ведь для того, чтобы отвечать на вопросы к тексту, не читая оный, необходимо было быстро и точно понимать сами вопросы.

Важной особенностью TOEFL-1964 была ориентация на нормативный *общеупотребительный* язык. Диалоги и монологи в Listening comprehension касались ситуаций повседневной жизни, а тексты в Reading comprehension имели общеобразовательный характер. Поэтому в содержательном плане тестовые задания вполне соответствовали возможностям выпускников средней школы.

Таким образом, TOEFL-1964 представлял собой пусть и небезупречный, но более-менее приемлемый *языковой* тест, что и обеспечило ему популярность в течение нескольких десятилетий.

В 1998 г. он был переработан. Из теста исчезла лексическая часть (Vocabulary) как особый раздел. Проверка знания лексики была перенесена в Reading Comprehension и стала составной частью вопросов к текстам.

Это имело два следствия. Во-первых, для того, чтобы включить задания на тестирование знания лексики, пришлось резко увеличить

длину текстов. Если в старом варианте использовались тексты, состоящие из 250–300 слов, то теперь они стали включать в себя 350–450 слов. Во-вторых, для экзаменуемых ситуация дополнительно усложнилась тем, что теперь искомое слово часто выступало не в своем первичном значении, как это было раньше, а реализовывало вторичные и окказиональные значения.

Действительным новшеством в TOEFL-1998 было введение такого задания, как написание эссе. Это был шаг на пути перехода от тестирования знания языка к тестированию порождающего аспекта речевой деятельности. Балльный вес Writing был равен весу Structure, что указывало на значимость, которую придавали этому виду речевой деятельности составители теста.

Особый интерес представляет собой языковая ориентация TOEFL-1998. Здесь очевиден резкий крен в сторону его «академизации». В Listening comprehension появились отрывки из лекций на различные, часто сложные научные темы, содержащие научные термины и обороты, свойственные научному стилю речи. Резко усложнились тексты; они стали узко-специальными, нередко перенасыщенными специфической терминологией. Наконец, хотя темы для эссе носили общий характер, предпочтение отдавалось сочинениям, написанным стилем, близким к академическому¹⁴.

Существенно увеличилась и продолжительность теста. Если в TOEFL-1964 на выполнение всех заданий отводился 1 час 50 мин., то теперь — от 2 ч. 35 мин. до 3 ч. 20 мин. «Люфт» в продолжительности TOEFL-1998 был обусловлен тем, что теперь разделы Listening и Structure стали компьютерно-адаптивными (*computer-adaptive*).

Такие разделы начинаются с вопросов средней сложности. По мере того, как сдающие отвечают на каждый вопрос, компьютер оценивает вопрос и использует эту информацию, чтобы определить, какой следует предложить следующим. До тех пор, пока кандидаты отвечают правильно, компьютер выдает вопросы более высокой или такой же сложности. Если же ответ неверный, то компьютер выдаст вопрос меньшей или равной сложности¹⁵.

Смысл нововведения заключался в том, чтобы устранить «уровниловку» в оценке заданий разной степени сложности, характерную

¹⁴ TOEFL Tips: Preparing Students for the Computer-Based TOEFL. S.l.: Educational Testing Service, 1998. P. 23–25.

¹⁵ Ibid. P. 14.

для старого TOEFL, и сократить время сдачи теста тем, кто имеет более высокий уровень владения языком. Сложные вопросы оценивались выше, а потому отвечающий на них правильно быстрее набирал итоговую сумму баллов. На первый взгляд, идея вполне разумная, но только на первый взгляд.

Подобный подход вполне применим при оценке знания лексики. Здесь критерием служит частотность слов. Иное дело грамматика. Как определить, какой вопрос более сложный, а какой менее? Безусловно, склонение количественных числительных в русском языке является намного более сложной задачей, чем склонение существительных. Даже образованные носители этого языка не всегда могут сходу правильно прочитать фразу «Фермер владел 6748 акрами земли».

Это действительно сложно, но для кого? Для русскоязычных. Но отсюда никак не следует, что те же затруднения будут обязательно испытывать иностранцы, которые учат русский язык. Вполне вероятно, что для них более сложными окажутся те особенности русского языка, которые нам кажутся естественными и простыми.

Кроме того, следует учитывать, что *любой* тест на знание того или иного языка характеризуется дискриминацией по национальному признаку, поскольку предоставляет конкурентные преимущества носителям одних языков перед носителями других. Совершенно очевидно, что сдать тот же TOEFL шведу значительно проще, чем русскому или венгру. Английский и шведский — языки близкородственные, имеющие много общего в грамматике и лексике. Даже если слова со сходным значением произносятся по-разному, «на письме» они часто выглядят похоже.

С другой стороны, сдача письменного теста на знание английского, как и любого другого языка, тексты которого фиксируются с помощью латиницы, создает дополнительные трудности для носителей языков, где используется иная система письменной фиксации. Так, для араба, чтобы работать с английскими текстами, необходимо не только перейти на чуждый алфавит, но и научиться читать «задом наперед». Соответственно, при сдаче письменных тестов представители разных наций находятся в неравном положении, а посему компьютерная аранжировка вопросов по степени их «сложности» не выглядит ни валидной, ни надежной. Следует отдать должное составителям TOEFL: они очень скоро отказались от компьютерно-адаптивной системы.

Оценивая TOEFL-1998 в целом, можно сказать, что он представлял собой *языковой* тест с явным уклоном в сторону академической тематики.

Эта версия теста продержался всего 7 лет. В 2005 г. грянула революция. TOEFL был не просто переработан; он получил совершенно новый формат. 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, делавшим TOEFL iBT поистине уникальным, являлось тестирование *речевых* навыков сдающих онлайн, что стало возможным благодаря развитию информационных технологий. Речь экзаменуемого записывается и передается независимым ассессорам, что резко повышает объективность оценки.

Исключительно важным являлось 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. 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.

Сохранились в тесте и *однофокусные* задания (*independent tasks*), тестирующие языковые навыки по отдельности.

Вне всякого сомнения, Internet-based TOEFL, введенный в 2005 г., представлял собой прорыв в практике языкового тестирования и одновременно был блестящим маркетинговым ходом. Ведь именно в середине нулевых годов Интернет распространился на весь мир и вместе с сотовыми телефонами стал доступен каждому.

Технологически TOEFL-2005 обогнал всех конкурентов, но тестологически тут же стали очевидны его недостатки.

Во-первых, неоправданно возросла продолжительность самого теста и количество предлагаемых заданий. Сдача TOEFL iBT походит непрерывно в течение более 4 ч. (см. табл. 9).

Таблица 9

Разделы теста TOEFL iBT

Раздел	Время, мин.	Количество вопросов / заданий	Задание
Чтение	60–80	36–56 вопросов	Прочитать 3 или 4 текста и ответить на вопросы
Аудирование	60–90	34–51 вопросов	Прослушать отрывки из лекций, дискуссий и обсуждений в учебной аудитории и ответить на вопросы
Перерыв	10	—	—
Говорение	20	6 заданий	Выразить свое мнение по теме; обобщить прочитанный текст и прослушанный отрывок лекции на ту же тему
Письмо	50	2 задания	Написать эссе на основе текста и прослушанного отрывка лекции на ту же тему; выразить свое мнение по предложенной теме

Следует отметить, что длина текстов по сравнению с предыдущим форматом выросла почти вдвое. Время на выполнение заданий по аудированию увеличилось чуть ли не втрое. Это не означает, что сдающим тест стало предоставляться больше времени на подготовку. Просто усложнились задания. Крайне скупо выделяется время на выполнение заданий по говорению: на 6 заданий всего 20 мин. Все это вместе взятое превращает TOEFL iBT из языкового теста в *тест на выносливость*.

Резко возросла сложность самих заданий. Это касается как однофокусных, так и многофокусных заданий. Темы для эссе или монолога очень часто требуют не столько хорошего владения языком, сколько эрудиции. В самом деле, подготовиться за 15 секунд, а потом в течение 45 мин. рассуждать на тему о различиях между эгоизмом и альтруизмом, как это предлагалось в одном из тестов, по плечу даже не каждому носителю языка. Сопоставление же двух разных точек зрения, представленных в тексте и в лекции, требует еще и недюжинных

аналитических способностей. В итоге TOEFL iBT из языкового теста превращается в *тест на интеллект* (IQ test). Наверное, подобного рода задачи правомерно ставить перед будущими аспирантами, чтобы определить степень их готовности к научной деятельности, но вряд ли они уместны в тесте, проверяющем уровень владения языком абитуриентов.

Нельзя не отметить и очевидное снижение качества заданий. Скорее всего, обусловлено это тем, что ежегодно тест проводится более 50 раз, т. е. каждую неделю, что вызывает необходимость постоянно разрабатывать все новые и новые задания. Однако даже у сотрудников ETS, известных своим высочайшим профессионализмом, фантазия безгранична. В результате в тестах можно встретить такие странные темы для эссе или устного высказывания, как «По вашему мнению, что важнее в современном мире: уметь говорить или уметь писать?»

Не менее странно требовать от 17-летних абитуриентов рассуждений на такую тему: «Как, по-вашему, сложится ваша жизнь, когда вы выйдете на пенсию?»

Подводя итог, можно сказать, что TOEFL третьего поколения — это не столько *языковой* тест, сколько тест на *адаптированность к американской академической среде*, что, конечно, нимало не умаляет его достоинств как таковых.

Однако следствием такой парадигмы являются чрезмерная громоздкость и продолжительность теста, излишняя сложность заданий и нередко сомнительная релевантность их содержания. Представляется, что именно стремление создать тест, способный оценить всю речевую деятельность человека, ограничившись одной областью ее реализации — университетской аудиторией, — и положило начало процессу утраты TOEFL своего ведущего положения в сфере языкового тестирования.

2.2.3. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМАТА И ПРИНЦИПОВ ОЦЕНКИ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА IELTS

Экзамен IELTS, или экзамен Международной системы тестирования по английскому языку, был введен в действие в 1989 и в настоящее время поддерживается тремя ведущими в области языкового тестирования организациями: Британским Советом (the United Kingdom's international organization for cultural relations and educational

opportunities), Кембриджским центром языкового тестирования (Cambridge English Language Assessment) и экзаменационным центром образовательной компании «Международная программа развития университетов и колледжей Австралии» (IDP: IELTS Australia). В 2012 г. восемью тысячами экзаменационных центров в 135 странах, признающих экзамен, было проведено более 2 млн тестов IELTS. Эти статистические данные говорят о высокой популярности и мировом признании IELTS в качестве теста языкового мастерства.

Тест проверяет навыки в области всех четырех видов речевой деятельности: двух рецептивных (слушание и чтение) и двух продуктивных (говорение и письмо). Тест представлен в двух модулях: общем и академическом. Отличительной чертой данного экзамена является то, что в обоих модулях используется один формат заданий, проверяющих слушание и говорение, но разные форматы заданий, проверяющих навыки в области чтения и письма. Как правило, модуль на знание общего английского языка сдают люди, которые планируют иммиграцию (в качестве специалистов, требующихся на работу в одной из стран, участвующих в данном проекте тестирования), в то время как академический модуль сдают люди, планирующие обучение в высших учебных заведениях за рубежом.

Ответы кандидатов оцениваются по следующему принципу: за ответы на задания каждого компонента теста (чтение, письмо, слушание, говорение) выставляется балл по шкале от 1 (beginner) до 9 (native-speaker-like). В табл. 10 приводятся данные о результатах экзамена представителями России, Украины и Германии за 2012 г.¹⁶

Таблица 10

Сопоставительные результаты сдачи IELTS гражданами России, Украины и Германии

Страна	Слушание	Чтение	Письмо	Говорение	Общий балл
Академический модуль					
Россия	6,6	6,6	5,9	6,5	6,4
Украина	6,6	6,6	6,0	6,6	6,5
Германия	7,5	7,3	6,6	7,3	7,2

¹⁶ Test taker performance 2012 // IELTS: Researchers: [сайт]. URL: www.ielts.org/researchers/analysis-of-test-data/test-taker-performance-2012.aspx (дата обращения: 10.01.2014).

Страна	Слушание	Чтение	Письмо	Говорение	Общий балл
Общий модуль					
Россия	6,5	6,4	6,1	6,4	6,4
Украина	6,6	6,5	5,9	6,6	6,5
Германия	7,5	7,3	6,6	7,3	7,2

Обзор особенностей оценивания компонента «говорение»

Рассмотрим 4 аспекта критериев оценки раздела «Говорение», представленные для публичного ознакомления на официальном сайте IELTS¹⁷. Кроме того, приводятся результаты исследований, посвященных анализу показателей по разным компонентам экзамена и аспектам, работа над которыми поможет улучшить результаты сдающих IELTS.

При оценивании ответов экзаменаторы руководствуются четырьмя критериями: беглость и связность речи (Fluency and Coherence), объем активного лексического запаса (Lexical Resource), грамматический диапазон и точность (Grammatical Range and Accuracy) и произношение (Pronunciation). Стоит отметить, что чем выше уровень языковой подготовки экзаменуемого, тем сложнее ему добиться перехода на более высокий уровень, т. е. получить более высокий балл. Ю. Кравен в своем исследовании сопоставил и проанализировал результаты группы зарубежных студентов на разных этапах: первичное прохождение экзамена IELTS для поступления в учебные заведения и повторное прохождение этого экзамена после трех лет обучения в вузах Австралии. Кравен обнаружил, что по разделу «говорение» результаты студентов при повторном тестировании были незначительно выше их предыдущих достижений. На основании этих данных Кравен считает, что студенты должны быть осведомлены о том, что даже после трех лет высшего образования в Австралии их экзаменационные результаты не повысятся сами собой. Для повышения показателей необходи-

¹⁷ IELTS Speaking band descriptors: (public version). URL: http://takeielts.britishcouncil.org/sites/default/files/IELTS_Speaking_band_descriptors.pdf (дата обращения: 15.10.2016); Teaching English qualifications and resources: Cambridge English: [сайт]. URL: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/114292_IELTS (дата обращения: 10.10.2016).

ма специальная подготовка с учетом формата устной части экзамена и критериев оценки¹⁸.

Беглость и связность речи (Fluency and Coherence — FC)

При анализе публичных дескрипторов можно выделить различные аспекты, которые учитываются при формулировании и критериев оценивания беглости и связности речи. Первый — «развитие темы» и «длина высказывания». Для двух верхних уровней FC 8 и 9 есть ссылка на «развитие темы», но при этом для FC 7 требование формулируется иначе: «выражается развернутыми, достаточно длинными высказываниями без заметного усилия»; эта формулировка достаточно близка и для FC 6: «способны к развернутому высказыванию», а затем в описании требований к уровню FC 5 говорится: «способен поддерживать поток речи». В своей исследовательской статье П. Сидхаус и А. Харрис поддержали идею расширения и детализации критериев, когда они обнаружили, что кандидаты более высокого уровня чаще говорят более продолжительно, используя развернутые высказывания, подкрепленные примерами¹⁹.

Второй аспект, определяющий критерии FC для каждого уровня, учитывает «колебания / повторения / самокоррекцию», допускаемые кандидатом при ответе. Так, для FC 7 критерии допускают «некоторые» из вышеназванных явлений, FC 8 — «только случайные», FC 9 — «только чтобы определить содержательные компоненты темы, а не подобрать слова». Нужно отметить, что для FC 6 допустимо «случайное повторение / самокоррекция», которое влечет за собой снижение беглости и «приводит к потере последовательности в развертывании темы». Для уровня FC 5 считается допустимым, что кандидат «использует повтор, самокоррекцию и / или медленный темп речи», чтобы закончить раскрытие темы.

Последний аспект включает использование соединительных слов / дискурсивных маркеров / средств связности. Ключевыми сло-

¹⁸ Craven E. The quest for IELTS Band 7.0: Investigating English language proficiency development of international students at an Australian university // IELTS Research Reports. 2012. Vol. 13. URL: https://www.ielts.org/~media/research-reports/ielts_rr_volume13_report2.ashx (дата обращения: 15.10.2016).

¹⁹ Seedhouse P., Harris A. Topic development in the IELTS Speaking Test // IELTS Research Reports. 2011. Vol. 12. URL: https://www.ielts.org/~media/research-reports/ielts_rr_volume12_report2.ashx (дата обращения: 15.10.2016).

вами для отнесения ответа к уровню FC 7 являются «использование широкого диапазона» таких средств связности с «некоторой гибкостью», тогда как FC на уровне 6 допускает «использование широкого диапазона, но не всегда соответственно контексту». FC уровня 5 характеризуется тенденцией к однообразному (и не всегда уместному) использованию дискурсивных маркеров.

Анализируя критерии оценки FC по уровням с учетом трех вышеупомянутых аспектов, можно сделать вывод, что большинству студентов для успешной сдачи теста в процессе подготовки необходимо развивать навыки развернутого, подкрепленного примерами раскрытия темы, расширяя диапазон дискурсивных маркеров и соединительных слов. Кроме того, Крейвен отмечает, что одна явная причина отсутствия существенного улучшения показателей устной части IELTS в группе после 3 лет обучения в вузах Австралии заключается в том, что темы во втором тесте IELTS были многоаспектными, сложными для детального освещения, что, в свою очередь, выразилось в относительно невысоком качестве ответов²⁰. Таким образом, студенты должны не только практиковать развитие монологической речи на множестве разнообразных тем, но также и много читать, развивать навыки слушания и обмена мнениями с другими, чтобы аккумулировать идеи.

*Активный лексический запас (Lexical Resource — LR)
и грамматическая корректность
(Grammatical Range and Accuracy — GRA)*

Анализируя описание критериев, мы можем отметить, что есть два главных аспекта, лежащих в основе их определения: диапазон и точность. Например, в формулировке лексического ресурса (LR) уровня 8 фигурируют «случайные погрешности», а для LR уровня 7 допустим «несколько неподходящий выбор». Формулировка критериев LR уровня 6 учитывает влияние ошибок на понимание речи собеседником: «значение ясно, несмотря на погрешности»; в описании критериев оценки LR уровня 5 фактор погрешности не фигурирует. Таким образом, мы видим, что частота ошибок и эффект, который они оказывают на степень понимания речи, являются ключевыми аспектами в критериях LR.

Критерии диапазона и точности грамматических структур (GRA) подобны в этом отношении. Так, для ответов уровня 8 ошибки «очень

²⁰ Craven E. Op. cit.

случайны», «большинство предложений грамматически корректны», на уровне 7 GRA «встречаются частные ошибки, предложения построены в соответствии с правилами», для уровня 6 формулировка GRA также, как и LR 6, учитывает влияние грамматических ошибок на понимание: «может делать частые ошибки в сложных структурах, хотя они редко вызывают проблемы понимания». Формулировка критериев оценки GRA уровня 5 также включают этот аспект: «ошибки <...> могут вызвать некоторые проблемы понимания». Из чего следует, что основными факторами, влияющими на оценку, является повторяемость грамматических и лексических ошибок или их влияние на понимание.

Другим аспектом, характерным и для критериев LR и для критериев GRA, является диапазон. Формулировки критериев оценки GRA уровней 7–9 включают указание на спектр используемых лексических единиц и грамматических структур: «некоторый диапазон сложных структур» (7), «широкий диапазон структур» (8), и «полный спектр структур» (9). Стоит отметить указание на такие характеристики речи, как точность и диапазон, в описании требований к уровню 6. Кандидат, претендующий на 6-й уровень, «использует соединение простых и сложных структур» (диапазон), но при этом «может делать частые ошибки в сложных структурах» (точность). Идея о сочетании уровня сложности употребляемых конструкций с точностью их употребления отражена в GRA 4: «продуцирует основные формы предложения с достаточной точностью» и «обычно допускает ошибки в употреблении сложных структур». Требования к диапазону LR описаны следующим образом: LR 8 — «широкий диапазон словарного запаса»; LR 7 — «гибкое использование словарного запаса» (что коррелирует с требованиями критериев GRA 7); LR 6 коррелирует с FC 6: «имеет достаточно широкий словарный запас для раскрытия темы».

Дополнительными аспектами критериев оценки LR являются употребление перефразирования, словарный запас, включающий специфическую лексику и идиоматические выражения, а также знание сочетаемости слов, относящихся к разным частям речи. В отношении аспекта перефразирования оценка повышается по уровням следующим образом: LR 5 — «попытки использовать перефразирование, не всегда успешные», LR 6 — «обычно успешно использует перефразирование», LR 7 и LR 8 — «перефразирование используется эффективно». Аспект оценивания с точки зрения употребления лексики с относительно невысокой частотностью и идиоматики учитывается, начиная с уровня LR 7: «Использование некоторого объема лексики

с невысокой частотностью, включая идиоматические выражения <...> понимание принципов сочетаемости слов».

Таким образом, мы можем сказать, что если целью является получение оценки GRA, необходимой для 7-го уровня и выше, студенты должны быть подготовлены использовать широкий диапазон грамматических конструкций с высокой степенью точности. Для достижения уровня LR 7 или выше они должны активировать более специфическую и идиоматическую лексику, а также акцентировать внимание на словосочетаниях и перефразировании. Исследования выступлений кандидатов на высоких уровнях (7–9) показывает, что лексический компонент ответов характеризуется широким спектром употребляемых лексических единиц и разнообразием прагматических средств²¹. Эта закономерность в определенной степени подтверждается результатами наблюдений, описанных в статье Дж. Рида и П. Нейтона²², что говорит о том, что именно на этом аспекте LR следует фокусировать внимание при подготовке студентов к экзамену.

Произношение (Pronunciation)

Критерии оценки произношения (P) определены только для уровней 9, 8, 6, 4 и 1. Произношение уровней 7 и 5 оценивается по принципу отсылки: «произношение демонстрирует все положительные черты [более низкого уровня], и некоторые, но не все, положительные черты [более высокого уровня]». Одним из ключевых выражений в критериях оценки произношения является «особенности произношения»: P 6 — «использует диапазон особенностей произношения с неустойчивым контролем», P 8 — «выдерживает правильность произношения и использует широкий диапазон интонационных конструкций». IELTS делит эти особенности на конкретные (звуки речи, ритм, логическое ударение, фразовое ударение, интонация, регистр) и общие (акцент, усилия, прилагаемые слушателем, доступность для восприятия)²³.

²¹ Seedhouse P., Harris A. Op. cit. P.17.

²² Read J., Nation P. An investigation of the lexical dimension of the IELTS speaking test // IELTS Research Reports. 2006. Vol. 6. P.207–231.

²³ Yates L., Zielinsky B., Pryor E. The assessment of pronunciation and the new IELTS Pronunciation Scale // IELTS Research Reports. 2011. Vol.12. P.14; Brown A. Pronunciation and Phonetics: A Practical Guide for English Language Teachers. New York; London: Routledge, 2014. URL: <https://www.google.ru/search?hl=ru&tbop&tbm=bks&q=isbn:1317935691> (дата обращения: 15.10.2016).

В одной из статей, посвященных исследованиям IELTS, был описан интересный факт, касающийся критериев оценки, а именно: наложение параметров «беглость и связность речи» и «произношение» при оценке скорости речи и деления на синтагмы²⁴. В целом улучшение произношения у каждого конкретного студента будет зависеть от отдельных проблем с вышеупомянутыми особенностями. Можно сделать вывод, что, работая над беглостью речи студента, особое внимание надо уделять прагматическим установкам и выбору соответствующей интонации и фразового ударения, что повысит шансы получить более высокий балл.

2.3. ТЕСТИРОВАНИЕ ПО ФРАНЦУЗКОМУ ЯЗЫКУ

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.

Международные дипломы по французскому языку

Существует несколько типов тестов и дипломов для изучающих французский язык.

1. Тест на знание французского языка (Test de connaissance de français — TCF)

Этот тест был создан в 1999 г. Международным центром педагогических исследований (Centre international d'études pédagogiques — CIEP) по просьбе министерства образования Франции. TCF представляет собой стандартизированный тест, который показывает уровень владения французским языком не-франкофонами, т.е. людьми, не являющимися носителями французского языка. Он разработан в сотрудничестве с Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета и определяет уровень кандидата по 6 уровням, установленным Европейским советом и ассоциацией ALTE. Тест состоит из 80 вопросов различного направления, проверяет знание грамматических структур и понимание устной речи и организован по принципу прогрессивного усложнения заданий. Кроме первой части тест содержит еще две факультативные: на понимание устной речи

²⁴ Yates L., Zielinsky B., Pryor E. Op. cit. P.33; Brown A. Op. cit.

и письменную часть. CIEP предлагает центрам DELF / DALF (см. о них ниже) 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.

Существуют следующие варианты TCF:

- TCF tout public — этот экзамен открыт для всех кандидатов;
- TCF DAP (тест на знание французского языка для поступления в вуз) — экзамен для тех, кто хочет учиться в высшем учебном заведении во Франции;
- TCF Québec — экзамен для тех, кто хочет уехать жить и работать в Канаду;
- TCF ANF — экзамен для тех, кто хочет получить французское гражданство.

2. Экзамены DELF / DALF

- Диплом о знании французского языка (Diplôme d'Etudes en Langue Française — DELF).
- Диплом о углубленном знании французского языка (Diplôme Approfondi de Langue Française — DALF).

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 созданы в 1985 г. В течение времени они претерпели значительные изменения. С 1 сентября 2005 г. тесты DELF / DALF были приведены в соответствие со стандартами Совета Европы (Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe), на сегодняшний день существует 4 уровня DELF: DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2 и 2 уровня DALF: DALF C1 и DALF C2. Пересдать экзамен при проходном балле возможно при отказе от предыдущих результатов диплома.

- DELF tout public и DALF tout public открыты для всех кандидатов.

- DELF Prim предназначен для детей от 8 до 12 лет, которые хотят подтвердить знания, полученные на начальном этапе изучения языка.
- Для учащихся средних школ с 12 лет до окончания 11-го класса включительно экзамены DELF проводятся в адаптированной версии DELF Junior по уровень B2 включительно. Экзамен предлагает те же задания, что и DELF tout public, но в рамках тем, интересующих подростков.
- DELF Pro — это версия экзамена для профессиональных целей. Он создан для тех кандидатов, которые собираются работать во франкоговорящей среде.

Подготовиться к экзаменам DELF A1 и A2 можно самостоятельно, используя соответствующие пособия из предложенного списка. Начиная с уровня B1 лучше готовиться вместе с преподавателем индивидуально или в группе на курсах.

Diplôme d'Etudes en Langue Française (DELF)

DELF уровней A1–B2 подтверждает способность коммуникации на французском языке, письменной и устной, в жизненных бытовых ситуациях. Начиная с уровня B1 каждый уровень состоит из 4 разделов, в случае сдачи всех разделов выдается диплом.

Коллективная часть экзамена состоит из трёх аспектов (разделов):

- письмо;
- аудирование;
- чтение (понимание письменного текста).

Четвёртый аспект — говорение — составляет индивидуальную часть экзамена.

Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)

DALF подтверждает способность обладающего дипломом обучаться в университетах Франции или других франкоговорящих стран. Так же, как и DELF, состоит из 4 разделов: письмо, аудирование, чтение (понимание письменного текста) и говорение (первые три выполняются коллективно, последний — индивидуально).

Содержание и продолжительность экзаменов на получение дипломов DELF и DALF представлены в табл. 11 и 12.

Таблица 11

Содержание и продолжительность экзаменов DELF

Уровень	Аспект обучения	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.
DELF A1	Понимание устной речи	Ответы на вопросы по 3–4 сюжетам из повседневной жизни, записанным на пленку (после двух прослушиваний)	около 20
	Понимание письменного текста	Ответы на вопросы на понимание по 4–5 текстам, касающимся ситуаций повседневной жизни	30
	Умение писать на языке	Испытание состоит из двух заданий: — заполнить карточку, бланк; — составить простые фразы (открытка, сообщение, подпись под рисунком и т. д.) на темы повседневной жизни	30
	Умение говорить на языке	Испытание состоит из трех заданий: беседа с экзаменатором, обмен информацией и моделирование диалога	5–7 подготовка: 10
DELF A2	Понимание устной речи	Ответы на вопросы по 3–4 записанным на пленку сюжетам из повседневной жизни (после двух прослушиваний)	около 25
	Понимание письменного текста	Ответы на вопросы на понимание по 3–4 коротким текстам, касающимся ситуаций повседневной жизни	30
	Умение писать на языке	Составить 2 коротких текста (письмо другу / сообщение): — описать событие или извлеченные из личного опыта уроки; — составить приглашение, текст со словами благодарности, извинение, написать просьбу, текст для информирования, поздравление	45
	Умение говорить на языке	Испытание состоит из трех заданий: беседа с экзаменатором; логически выстроенный монолог, рассказ; ролевая игра	6–8 подготовка: 10

Уровень	Аспект обучения	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.
DELFB1	Понимание устной речи	Ответы на вопросы по трем записанным на пленку сюжетам (после 2 прослушиваний)	около 25
	Понимание письменного текста	Ответы на вопросы по двум письменным текстам: найти в тексте полезную информацию для ответа на поставленный вопрос — проанализировать содержание текста общей направленности	35
	Умение писать на языке	Описать свою точку зрения на предложенную тему общего характера (очерк, письмо, статья)	45
	Умение говорить на языке	Испытание состоит из трех заданий: — беседа с экзаменатором; — ролевая игра; — представление своей точки зрения на предложенный документ	около 15 подготовка: 10 (только к 3-му заданию)
DELFB2	Понимание устной речи	Ответы на вопросы по двум записанным на пленку сюжетам: — интервью, информационный выпуск (1 прослушивание); — доклад, конференция, речь, документальный фильм, телевизионная или радиопередача (2 прослушивания)	около 30
	Понимание письменного текста	Ответы на вопросы на понимание двух текстов: — информационный текст или франкоязычном пространстве; — текст, содержащий аргументацию	60
	Умение писать на языке	Изложение личной аргументированной позиции (при обсуждении какого-либо вопроса, в официальном письме, критической заметке)	60
	Умение говорить на языке	Презентация или защита позиции, изложенной в предлагаемом небольшом документе	20 подготовка: 30

Таблица 12

Содержание и продолжительность экзаменов DALF

Уровень	Аспект обучения	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.
DALF C1	Понимание устной речи	Ответы на вопросы по двум записанным на пленку сюжетам: — длинный текст (интервью, конференция) (2 прослушивания); — несколько коротких радиопередач (информационный выпуск, рекламный ролик) (1 прослушивание)	около 40
	Понимание письменного текста	Ответы на вопросы на понимание одного текста (художественный или публицистический)	50
	Умение писать на языке	— Синтез нескольких текстов, общей длительностью в 1 000 слов. — Аргументированное эссе (по сюжету текстов для синтеза). 2 области на выбор кандидата: филология; гуманитарные науки и естественные науки	150
	Умение говорить на языке	— Изложение позиции на основе нескольких письменных текстов. — Дискуссия с жюри. 2 области на выбор кандидата: филология; гуманитарные науки и естественные науки	20 подготовка: 30
DALF C2	Понимание устной речи и умение говорить на языке	Испытание состоит из трёх частей: — рецензия к содержанию звучащего документа (двукратное прослушивание); — самостоятельное развитие темы на основе представленной проблематики в документе; — дебаты с жюри. Возможность выбора одной из двух сфер: литература и гуманитарные науки; естественные науки	30 подготовка: 60
	Понимание письменной речи и умение писать на языке	Воспроизведение структурированного текста (статья, редакционная статья, отчёт, беседа и т. д.) на основе документа объемом около 2000 слов. Возможность выбора одной из двух сфер: литература и гуманитарные науки; естественные науки	210

Для подготовки к тестам по французскому языку DELF и DALF рекомендуется ряд учебных пособий²⁵.

3. Экзамены Торгово-промышленной палаты (ТПП) Парижа (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris — CCIP)²⁶

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.

Первый уровень — Сертификат о владении профессиональным французским языком (Le Certificat de Français Professionnel — CFP) — является порогом — но не обязательным этапом — к двум экзаменам: по деловому французскому (le français des affaires) и профессиональному французскому (le français des professions).

²⁵ Barféty M. 1) Compréhension orale: B2 / C1. S.l.: CLE International, 2007; 2) Expression orale: Niveau 4 (B2–C1). S.l.: CLE International, 2009; Barféty M., Beaujouin P. Expression orale: Niveau 1–3 (A1–B1). S.l.: CLE International, 2004–2006; Barféty M., Patricia B. Compréhension orale: Niveau 2 (B1). S.l.: CLE International, 2005; Berther A., Louvel C. Alter Ego 3–5: (niveaux B1–C2). S.l.: Hachette, 2009–2010; Causa M., Megre B. Production écrite (niveaux C1–C2). S.l.: Didier, 2008; Chevallier D., Dayez Y., Riba P. Réussir le DELF B1. S.l.: Didier, 2009; Chevallier-Wixler D., Dupleix D., Jouette I., Megre B. Réussir le DALF C1 et C2. S.l.: Didier, 2007; Chovelon B., Barthe M. Expression et style B2–C1: Français de perfectionnement. Grenoble: Presses Universitaires Grenoble, 2009; Dupleix D., Megre B. Production écrite (niveaux B1–B2). S.l.: Didier, 2007; Dupoux B., Havard A.-M., Martial M., Weeger M. Réussir le DELF B2. S.l.: Didier, 2006; Jamet M.-Ch., Chantelauve O. Préparation à l'examen du DELF A2 scolaire & junior. S.l.: Hachette, 2009; Kober-Kleinert C., Parizet M.-L. Activités pour le cadre européen commun de référence niveau C1–C2. S.l.: CLE International, 2009; Lescure R., Chenard S., Mubanga Beya A., Rausch A. DALF C1–C2 — 250 activités. S.l.: CLE International, 2007; Normand I. Référentiel Pour Le Cadre Européen Commun: (A1–C2). S.l.: CLE International, 2007; Poisson-Quinton S. Expression écrite: Niveau 3. S.l.: CLE International, 2006; Veltcheff C., Hilton S. Préparation à l'examen du DELF A1. S.l.: Hachette, 2006.

²⁶ Более подробную информацию об экзаменах см. на сайтах: Globus: Study and Travel: [сайт]. URL: <http://www.globus-abroad.ru> (дата обращения: 15.10.2016); La France au Maroc: Ambassade de la France à Rabat: [сайт]. URL: www.ambafrance-ma.org (дата обращения: 15.10.2016); О Франции по-русски: [сайт]. URL: www.infrance.ru/ (дата обращения: 15.10.2016); Study french.ru: [сайт]. URL: www.studyfrench.ru/ (дата обращения: 15.10.2016).

Далее существуют три уровня делового французского (le français des affaires):

- Диплом о знании делового французского языка 1-й степени (le Diplôme de français des affaires 1^{er} degré — DFA1), средний уровень (niveau intermédiaire avancé);
- Диплом о знании делового французского языка 2-й степени (le Diplôme de français des affaires 2^e degré — DFA2), продвинутый уровень (niveau avancé supérieur);
- Диплом об углублённом знании делового французского языка (le Diplôme approfondi de français des affaires — DAFA), наивысший уровень (niveau supérieur).

Также проводятся 4 экзамена французского профессионального языка:

- Сертификат о знании языка туризма и гостиничного дела (le Certificat de français du tourisme et de l'hôtellerie);
- Сертификат о знании языка делопроизводства (le Certificat de français du secrétariat);
- Сертификат о знании юридического французского языка (le Certificat de français juridique);
- Сертификат о знании научного и технического французского языка (le Certificat de français scientifique et technique).

Существует также новый экзамен, созданный ТПП Парижа, чтобы быстро показать уровень знаний общего французского языка студентами и служащими, не являющимися носителями языка (не франкофонами). Это так называемый Сертификат владения французским языком (Test d'Evaluation en Français — TEF).

Для получения этого сертификата требуется выполнить 3 обязательных части заданий:

- понимание письменного текста (Compréhension écrite);
- устное понимание (Compréhension orale);
- лексика и структура (Lexique et structure),

и есть еще два факультативных:

- устная речь (Expression orale);
- письменная речь (Expression écrite).

В табл. 13 показано соответствие дипломов DELF, DALF, TCF языковым уровням Совета Европы.

Таблица 13

Соответствие французских дипломов уровням Совета Европы

Уровни, принятые в Совете Европы	Диплом	
	DELF / DALF	TCF
C2	DALF C2	6
C1	DALF C1	5
B2	DELF B2	4
B1	DELF B1	3
A2	DELF A2	2
A1	DELF A1	1

Проведение тестирования на курсах иностранных языков

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 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 валидны (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 на 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 СПбГУ.

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 общая ориентированность тестируемого лишь на итоговую оценку обуславливает недо-

статочную мыслительную активность в процессе выполнения теста;

- тест недостаточно информативен и коммуникативен ввиду своей сжатости, поскольку тестовое задание, как правило, состоит из 1–2 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 (см. также раздел 1.3.2.).

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 наработка 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 ра-

боте с текстом предпочтение отдаётся 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 проводится 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.

Перечислим наиболее часто встречаемые ошибки у слушателей курсов, на которые следует обратить внимание при подготовке к тестам.

1. Чтение и понимание текста. Неправильно произносятся звуки /â/, /ô/, /œ/, неправильно даются ответы на ключевые вопросы, что обусловлено незнанием основных лексических единиц курса, так как тексты построены на базовой лексике.

2. Письмо. Слишком маленький либо слишком большой объем, несоответствие заданной теме, отражение не всех аспектов, указанных в задании, использование грамматических структур и словарного запаса, не соответствующих поставленной задаче (так, при написании писем не следует путать деловой и дружеский стили переписки);

3. Грамматика и лексика. Перевод с русского языка на французский отсутствует, задания приводятся в виде тестов множественного выбора. 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 Passe* глаголов при использовании *Passé Composé*.

Пример:

En été j'irai __ Mexique.

(a) au (b) en (c) à

Правильный вариант ответа — «аи». 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.

2.4. ТЕСТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

2.4.1. ТЕСТЫ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

При рассмотрении современного состояния системы экзаменов по немецкому языку прежде всего следует обратиться, естественно, к опыту Федеративной Республики Германии, которая из всех немецкоговорящих стран проводит наибольшее количество языковых тестов. Тесты, проводимые в Австрии и Швейцарии, по своей структуре подобны немецким, и изменения в них вносятся также преимущественно по немецкому образцу, хотя и с некоторым запозданием. Речь идет прежде всего об экзаменах ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom)²⁷ и экзамене по немецкому языку (Deutschprüfung) университета Цюриха²⁸. Что касается российских тестовых испытаний, то, разумеется, самым крупным и заметным явлением последнего десятилетия стало введение и развитие ЕГЭ по немецкому языку. Материалы олимпиадных испытаний, в частности Всероссийских олимпиад по немецкому языку, остаются вне поля рассмотрения в данном обзоре, поскольку наряду с собственно языковыми заданиями в них входят также задания страноведческого характера и креативные.

Экзамены по немецкому языку как иностранному, организуемые на территории Германии, а отчасти и за ее пределами, можно разделить на пять групп:

²⁷ ÖSD: Österreich Schweiz Deutschland: [сайт]. URL: <http://www.osd.at/> (дата обращения: 15.10.2016).

²⁸ Universität Zürich: Sprachenzentrum: [сайт]. URL: <http://www.sprachenzentrum.uzh.ch/deutsch/index.php> (дата обращения: 15.10.2016).

- 1) экзамены Института Гёте (Goethe Institut);
- 2) экзамены TELC (The European Language Certificates), а также иные экзамены, проводимые Народными университетами (Volkshochschulen), частными языковыми школами, языковыми курсами при различных учебных заведениях, включая экзамены для мигрантов, проживающих в ФРГ;
- 3) единый экзамен для абитуриентов TestDaF (Deutsch als Fremdsprache);
- 4) вступительные экзамены немецких вузов DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang);
- 5) школьные экзамены DSD (Deutsches Sprachdiplom), организуемые под эгидой Конференции министров образования федеральных земель Германии (Kultusministerkonferenz).

1. Экзамены Института Гёте. Институт Гёте определяет себя как «культурную организацию ФРГ, действующую по всему миру» и имеющую своей целью стимулирование изучения немецкого языка за рубежом, а также налаживание и укрепление культурных связей²⁹. Московский филиал Института Гёте использует определение «культурный институт Федеративной Республики Германия»³⁰, в Санкт-Петербурге действует «Немецкий культурный центр им. Гёте», являющийся «подразделением отдела культуры Генерального консульства Германии»³¹.

По количеству экзаменов по немецкому языку, проводимых за пределами ФРГ, Институт Гёте занимает безусловно лидирующее положение среди всех немецких организаций. Он является многолетним членом ALTE. При его непосредственном участии были созданы по-

²⁹ Данное описание представлено на основном (немецкоязычном) сайте Гёте-института: «Das Goethe-Institut ist das weltweit tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland. Wir fördern die Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland und pflegen die internationale kulturelle Zusammenarbeit. <...> Mit unserem Netzwerk aus Goethe-Instituten, Goethe-Zentren, Kulturgesellschaften, Lesesälen sowie Prüfungs- und Sprachlernzentren nehmen wir seit über sechzig Jahren weltweit zentrale Aufgaben der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik wahr» (Goethe Institut: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/uun/deindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).

³⁰ О нас: Москва // Goethe Institut: Russland: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/mos/uun/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).

³¹ О нас: Петербург // Goethe Institut: Russland: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/pet/uun/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).

собия «Profile Deutsch»³², содержащие детальное переложение описаний уровней Common European Framework of Reference (CEFR) для немецкого языка — GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen), а также комплексы соответствующих дескрипторов. При участии Института Гёте разрабатывается большая часть международных сертификационных тестов по немецкому языку, а также банки дескрипторов для специальных задач.

В настоящий момент Институт Гёте предлагает следующие экзамены.

- A1** Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1.
Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1.
- A2** Goethe-Zertifikat A2: Fit in Deutsch 2.
Goethe-Zertifikat A2.
- B1** Goethe-Zertifikat B1.
Zertifikat Deutsch für den Beruf (специализированный тест для коммуникации в профессиональной сфере).
- B2** Goethe-Zertifikat B2.
- C1** Goethe-Zertifikat C1.
- C2** Goethe-Zertifikat C2: GDS.

Все тесты являются своего рода эталоном реализации GER, постоянно дорабатываются и проверяются на соответствие заданий как заявленным уровням в целом, так и отдельным компетенциям.

Помимо этого на базе Института Гёте принимаются следующие экзамены:

- TestDaF³³ — уровень определяется в ходе теста в диапазоне B2 / C1;
- Goethe Test PRO Deutsch-Test für den Beruf — специализированный тест для бизнес-коммуникации³⁴. Экзамен может проводиться в компьютерном формате. Уровень определяется в ходе теста.

³² *Glaboniat M., Müller M., Rusch P. et al. Profile Deutsch. Berlin; München; Wien; Zürich; New York, 2005; 2013.*

³³ TestDaF Institut: [сайт]. URL: <http://www.testdaf.de/> (дата обращения: 15.10.2016). Подробнее об этом экзамене ниже.

³⁴ BULATS: Business Language Testing Service: [сайт]. URL: <http://www.bulats.org/de> (дата обращения: 15.10.2016).

2. TELC GmbH (The European Language Certificates)³⁵ была создана в 2006 г. — является дочерней организацией Союза немецких народных школ — крупнейшей в ФРГ сети образовательных курсов для взрослых. В отличие от Института Гёте, основное направление ее работы сконцентрировано преимущественно на внутригерманском рынке. TELC GmbH сотрудничает с десятками аккредитованных тестирующих организаций (только в Берлине их около 15), преимущественно частных языковых школ и курсов языка при различных образовательных учреждениях. Одним из основных направлений работы TELC GmbH является сотрудничество с организациями, предлагающими языковые курсы для мигрантов, живущих в Германии постоянно. В отличие от Института Гёте, TELC предлагает специализированные тесты для мигрантов, предусмотренные программой интеграционных курсов и необходимые, в частности, для получения немецкого гражданства: Deutsch-Test für Zuwanderer A2 / B1 и Deutsch-Test für Zuwanderer A2 / B1 Jugendintegrationskurs. Форматы данных экзаменов были разработаны TELC совместно с Институтом Гете по поручению Министерства внутренних дел Германии в лице Федеральной службы по делам миграции и беженцев.

Разработка тестов проводится в кооперации с Институтом Гёте и в строгом соответствии с GER. Поскольку тесты TELC часто проводятся во внешних учебных учреждениях, особое внимание уделяется контролю качества, включая внешний контроль по линии ALTE, полноправным членом которой является TELC³⁶.

В настоящий момент TELC предлагает следующие экзамены.

A1	Start Deutsch 1 (TELC Deutsch A1).
	TELC Deutsch A1 Junior— для детей 10–12 лет и младших подростков.
	TEST Deutsch A1 für Zuwanderer — для мигрантов.
A2	Start Deutsch 2 (TELC Deutsch A2).
	TELC Deutsch A2 Schule — для школьников 12–16 лет (7–10-х классов).
	TELC Deutsch A2+ Beruf — специализированный тест для базовой коммуникации в профессиональной сфере.

³⁵ TELC: Language Tests: [сайт]. URL: <http://www.telc.net/unser-angebot/deutsch/> (дата обращения: 15.10.2016).

³⁶ Qualitätssicherung //TELС: Language Tests: [сайт]. URL: <http://www.telc.net/ueber-telc/was-wir-machen/qualitaetssicherung/> (дата обращения: 15.10.2016).

A2 / B1	Deutsch-Test für Zuwanderer A2 / B 1 — специализированный тест для мигрантов.
	Deutsch-Test für Zuwanderer A2 / B1 Jugendintegrationskurs — специализированный тест для подростков из семей мигрантов.
B1	Zertifikat Deutsch (TELC Deutsch B1).
	Zertifikat Deutsch für Jugendliche B1 (TELC Deutsch B1 Schule).
	TELC Deutsch B1+ Beruf — специализированный тест для несложной коммуникации в профессиональной сфере.
	TELC Deutsch B1 / B2 Beruf — специализированный тест для самостоятельной коммуникации в профессиональной сфере.
	TELC Deutsch B1 / B2 Pflege — специализированный тест для среднего медицинского персонала.
B2	TELC Deutsch B2.
	TELC Deutsch B2+ Beruf — специализированный тест для коммуникации в профессиональной сфере, включающий в себя расширенный круг коммуникативных ситуаций.
	TELC Deutsch B2 Medizin — специализированный тест для врачей-иностранцев, ориентированный на коммуникацию в рамках рутинных больничных ситуаций.
	TELC Deutsch B2 / C1 Medizin — специализированный тест для врачей-иностранцев, ориентированный на коммуникацию в профессиональной сфере.
	TELC Deutsch B2 / C1 Medizin Fachsprachprüfung — специализированный тест для врачей-иностранцев, ориентированный на коммуникацию в различных ситуациях данной профессиональной сферы.
C1	TELC Deutsch C1.
	TELC Deutsch C1 Beruf — специализированный тест для коммуникации в профессиональной сфере, требующей высокого уровня владения языком.
	TELC Deutsch C1 Hochschule — специализированный тест для обучения в вузах.
C2	TELC Deutsch C2.

3. Тест по немецкому языку как иностранному DaF является специализированным тестом для широкого круга желающих обучаться в немецких вузах, разработан и проводится Институтом Тест-ДаФ (TestDaF-Institut), являющимся учреждением Общества по разработке и проведению тестов для желающих обучаться в немецких ву-

зах (g. a. s. t. — Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V), Институтом при Заочном университете в Хагене и Рурским университетом в Бохуме. Сдавать этот экзамен можно и за пределами Германии. В Санкт-Петербурге уполномоченной организацией по проведению теста является Немецкий культурный центр им. Гёте, проверка тестов осуществляется только Институтом Тест-ДаФ в Хагене. Особенностью этого теста является его полиуровневость: сданный на оценку TDN-3 (TestDaF Note 3), он свидетельствует о владении немецким языком на уровне B2.2, в то время как наивысшая возможная оценка TDN-5 (Test DaF Note 5) соответствует уровню C1.2. Результаты теста DaF с отличными и хорошими оценками безоговорочно принимаются всеми высшими учебными заведениями ФРГ, оценки TDN-3 такого права формально не дают, но в отдельных случаях могут засчитываться как достаточные для отдельных специальностей по усмотрению руководства вуза.

4. DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) — существующий уже несколько десятилетий экзамен, также необходимый для допуска к обучению в высших учебных заведениях, в отличие от теста DaF разрабатывается хотя и по единому установленному стандарту (Rahmenordnung³⁷), но каждым вузом самостоятельно. Проверка также осуществляется языковой комиссией соответствующего вуза, что приводит иногда к расхождениям в оценке уровня знаний. Отсутствие унификации также затрудняет установление точного соответствия экзамена конкретным дескрипторам GER. Экзамен DSH сдается исключительно на территории Германии, до недавнего прошлого сданный в одном университете экзамен даже не имел законной силы при поступлении в другой. Поэтому оптимальным способом подготовки к его сдаче было и остается посещение курсов при языковой комиссии соответствующего учебного заведения.

5. Экзамены DSD (Deutsches Sprachdiplom)³⁸ Конференции министров образования федеральных земель Германии (Kultusminister-

³⁷ Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf (дата обращения: 15.10.2016).

³⁸ Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz // Bundesverwaltungsamt: [сайт]. URL: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsscholararbeit/DSD/node.html (дата обращения: 15.10.2016).

konferenz)³⁹ тоже разработаны для абитуриентов, но отличаются от Теста DaF и DSH тем, что ориентированы исключительно на школьников (как в Германии, так и за рубежом) и проводятся (после соответствующего курса подготовки) непосредственно на базе школ, в которых обучаются потенциальные абитуриенты. Проводится этот экзамен и в некоторых школах Санкт-Петербурга. Экзамен имеет две ступени: DSD-1 (уровень заявлен как A2–B1) и DSD-2 (заявленный уровень — B2–C1), но соответствие GER не столь строгое, как у экзаменов Института Гёте. DSD der Stufe I является подтверждением владения немецким языком на уровне, необходимом для поступления в подготовительные курсы (Studienkolleg) в Германии. Экзамен DSD der Stufe II является подтверждением владения немецким языком на уровне, необходимом для учебы.

И, наконец, описывая языковые экзамены, интегрированные в школьную систему обучения, нельзя не упомянуть российский Единый государственный экзамен по иностранному (в данном случае — немецкому) языку, тем более, что самые мотивированные школьники в России сдают и ЕГЭ и DSD (Test DaF, DSH), получая возможность сравнить эти испытания на собственном опыте.

Российский ЕГЭ (ГИА-11) явился значительным шагом к унификации требований, типов заданий и критериев оценки. Но даже заявленный уровень соответствия CEFR по разным источникам оценивается по-разному: «В ЕГЭ также используются задания разного уровня сложности. Во все разделы включаются наряду с заданиями базового уровня задания более высоких уровней сложности. Базовый, повышенный и высокий уровни сложности соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определенными в документах Совета Европы: базовый уровень — A2+; повышенный уровень — B1; высокий уровень — B2»⁴⁰. Для сравнения: «Все задания имеют разные уровни сложности — от базового до повышенного и высокого — и соотносят-

³⁹ Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz // Kultusminister Konferenz: [сайт]. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/auslandsschulwesen/deutsches-sprachdiplom.html> (дата обращения: 15.10.2016).

⁴⁰ Из интервью заместителя декана факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В.Ломоносова, руководителя Федеральной комиссии разработчиков КИМ по иностранным языкам М.В.Вербической: Вербическая: ЕГЭ по иностранным языкам отвечает мировым стандартам. 15.02.2012 // РИА Новости: [сайт]. URL: https://ria.ru/edu_egrus/20120215/566490858.html (дата обращения: 15.10.2016).

ся с уровнями владения иностранным языком, определенными в документах Совета Европы следующим образом: базовый уровень — A2(+), повышенный уровень — B1(+), высокий уровень — B2(+). Каждый уровень отличается повышенной сложностью по содержанию, лексико-грамматическому наполнению заданий и проверяемым умениям и поэтому может быть помечен знаком (+)⁴¹. Реальный же уровень сложности в отдельных заданиях может быть и значительно выше: так, задание из блока А по аудированию имеет формат, не встречающийся ни в одном из вышеперечисленных немецких тестов. Экзаменуемым предлагается определить на слух после двух предъявлений аудиотекста, соответствует ли утверждение, приведенное в задании, прозвучавшему фрагменту, не соответствует, или же в аудиотексте ничего на эту тему не было сказано. Решение этого задания в части «в тексте не сказано» предполагает полное и порой пословное понимание абсолютно всего прозвучавшего аудиотекста, чего не требует ни одно из заданий ни одного немецкого экзамена даже уровня С.

Другой пример — письменная часть ЕГЭ по иностранному языку, критерии оценки которой разрабатывались для английского языка и переносились стереотипно на все остальные языки. Однако, например, «квоты» допустимых грамматических ошибок для получения того или иного количества баллов совершенно не учитывают флективного характера строя немецкого языка и его падежной системы. Школьник с уровнем знания английского языка B1 имеет шанс сделать меньше ошибок при выполнении коммуникативного письменного задания, чем его «немецкий коллега», просто потому, что в английском отсутствуют падежные окончания.

Тем не менее несомненно положительным фактором является большая прозрачность ЕГЭ по сравнению с экзаменами, существовавшими ранее, а также заметная работа над качеством заданий: за последние годы были уточнены формулировки заданий, доработана

⁴¹ Результаты единого государственного экзамена по немецкому языку в 2014 году в Санкт-Петербурге: Аналитический отчет предметной комиссии. СПб.: Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2014. С. 8. См.: Основные итоги проведения ЕГЭ в Санкт-Петербурге в 2014 году // ГИА 9–11 Санкт-Петербург: Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11 классов в Санкт-Петербурге. URL: http://www.ege.spb.ru/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=222&Itemid=478 (дата обращения: 15.10.2016).

ны критерии, снизилось количество «дуалов» (заданий, имеющих более одного решения) в тестовой части и т. д. Остается надеяться, что опыт немецких экзаменов соответствующего уровня еще больше поможет в деле совершенствования экзаменов российских.

2.4.2. ФОРМАТ УСТНОГО ЭКЗАМЕНА ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Данный раздел 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 формате, принятом 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 мин., 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.⁴²

Экзамен может проводиться в двух режимах — в режиме беседы преподавателя со слушателем курсов (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 экзамен⁴³. Режим проведения экзамена «препода-

⁴² См.: Diesel S., Raimann M. Fit fürs Zertifikat Deutsch. München, 2002; Образец экзамена на Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1 // Goethe Institut: Экзамены по немецкому языку: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd1/mat/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2015); Образец экзамена на Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2 // Goethe Institut: Экзамены по немецкому языку: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd2/mat/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2015).

⁴³ См.: Diesel S., Raimann M. Op. cit. S. 65.

ватель — 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.⁴⁴

Как и для английского языка (см. раздел 4.4.2), применение вышеуказанного формата экзамена более обосновано на низких ступенях обучения (A1 и A2), когда у слушателя курсов 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 сменной партнёров в паре.

При проведении экзамена в режиме «слушатель — слушатель» важно, чтобы ни один из партнёров 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 относиться к собеседнику, умение услышать высказанные им мысли и быстро на них реагировать,

⁴⁴ См., например: Образец экзамена на Goethe-Zertifikat A2...

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 оправданно.

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 «отбарабанивалась» 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 выяснение 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 касаются 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 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 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 другое⁴⁵.

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).

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, высесть у него «искру».

Разные ступени обучения предполагают и разный подход к освещению темы. Скажем, при прохождении темы «Отдых» на низких

⁴⁵ См.: Diesel S., Raimann M. Op. cit. S. 70.

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 machen

Третья часть экзамена представляет собой решение какой-либо коммуникативной задачи. Например, по окончании курса слушатели хотят 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?⁴⁶

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

⁴⁶Пример заимствован из «Start II», представленного на веб-сайте Института Гёте: Образец экзамена на Goethe-Zertifikat A2...

указывается аспект ее рассмотрения с приведением ключевых слов. Например, составители пособия «So geht's», 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 / ...⁴⁷

Далее встаёт вопрос, насколько вообще оправдано предлагать слушателям на первых этапах обучения (A1 и A2) это задание, поскольку их уровень владения иностранным языком не позволяет им свободно обсудить подходы к решению той или иной задачи. Тут возможны 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 m²

Renovieren? Neue Tapeten

Miete? Miete 1300€ + Nebenkosten

Второй вариант предполагает не снабжение слушателей вспомогательным материалом, а вообще замену одного задания на другое:

⁴⁷Fischer-Mitziviris A., Janke-Papanikolaou S. So geht's. Fertigkeitstraining. Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Ernst Klett International, 2001. S. 128.

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 задачи, 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 Deutsch» и «Start Deutsch»⁴⁸ и состоит в следующем: слушателям раздают карточки с пиктограммами различных предметов, с помощью которых нужно задать вопрос или сформулировать побуждение и соответствующим образом на него прореагировать.

Например, на пиктограмме изображен стакан, и слушателю нужно сформулировать просьбу:

Zum Beispiel:

Ein Glas Wasser, bitte / Könnte ich ein Glas Wasser haben? —

и отреагировать на нее:

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.

⁴⁸ Наши экзамены // Goethe Institut: Экзамены по немецкому языку: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).

Представляется, что наиболее интересными из вышеперечисленных вариантов являются первый и последний; первый позволяет выдержать 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 хорошей работой 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 уточнения⁴⁹.

Авторы основополагающего труда «Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen» предлагают при оценке разговорных навыков принимать во внимание следующие 14 категорий:

- стратегии ведения диалога (Sprecherwechsel);
- стратегии сотрудничества (Kooperation);
- просьба разъяснить (Um Klärung bitten);
- беглость (Flüssigkeit);
- гибкость (Flexibilität);
- смысловая связность (Kohärenz);
- развитие темы (Themenentwicklung);
- точность (Genauigkeit);
- социолингвистическая компетенция (Soziolinguistische Kompetenz);
- общий диапазон устной речи (Spektrum sprachlicher Mittel allgemein);
- объем словаря (Wortschatzspektrum);
- грамматическая правильность (Grammatische Korrektheit);
- владение лексическим материалом (Wortschatzbeherrschung);

⁴⁹Интересную попытку подробного описания критериев оценки дает Т. А. Кузьмина: Кузьмина Т. А. ФСЕ: первый кембриджский сертификат» М.: ЦентрКом, 2003.

- контроль фонетических навыков (Beherrschung der Aussprache und Intonation)⁵⁰.

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.

1. 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)⁵¹.

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 обобщать, 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).

2. Говорение и, в частности, диалог как вид речевой деятельности 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

⁵⁰ Trim J., North B., Coste D. et al. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat, 2000. S. 176.

⁵¹ Diesel S., Raimann M. Op. cit. S. 74.

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, 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.

3. 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 обучения⁵².

Если уровень C2 предполагает свободное владение языком, умение с разных сторон осветить тему, сравнить и сопоставить жизнен-

⁵² См: Trim J., North B., Coste D. et al. Op. cit. S. 110–111.

ные реалии в разных странах, в разных социально-возрастных группах и т. п., то уровень А1 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 (B1), 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 А1 и А2 третье задание «решение коммуникативной задачи» либо вообще исключается из экзамена («So geht's»), либо заменяется

на задание «составление мини-диалогов по пиктограмме» («Start I») ⁵³, или «реагирование в коммуникативной ситуации» (Goethe-Zertifikat) ⁵⁴, 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 Goethe-Zertifikat), либо при помощи ассоциограмм («So geht's»), либо при помощи карточек с контрастивной подачей темы и приведением некоторых ключевых слов и выражений (авторское предложение).

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 — владения лексическими единицами, грамматическими правилами и фонетическими правилами построения речи. Овладение этими языковыми моментами свидетельствует о сформированности навыков говорения и лежит в основе построения высказываний; это

⁵³ Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1 // Goethe Institut: Übungsmaterialien: [сайт]. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd1/ueb.html> (дата обращения 12.06.2017).

⁵⁴ Goethe-Zertifikat A2 // Goethe Institut: Übungsmaterialien: [сайт]. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd2/ub2.html> (дата обращения 12.06.2017).

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.

2.5. 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, галисийский (*galego*) в Галисии и 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 Сервантеса и Университетом Саламанки⁵⁵. В последние годы экзаменационная шкала ALTE была приведена в соответствие с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» и также состоит из 6 основных уровней, имеющих несколько иное обозначение: Breakthrough, Level 1, Level 2, Level 3, Level 4 и Level 5 (см. выше), что отразилось в новых названиях соответствующих языковых экзаменов и сертификационных документов. Национальные языки Испании представлены в ней пока с разной степенью полноты; кроме того, только часть экзаменов прошла процедуру корпоративного аудита на соответствие формата и материалов экзаменов 17 качественным критериям ALTE (так называемая Q-mark). См. табл. 14 (четыре экзамена, отвечающие критерию качества и одобренные ALTE, выделены в таблице курсивом).

К настоящему времени экзамены по испанскому языку как иностранному (*Diploma de Español como Lengua extranjera* — DELE) распределены по 6 уровням. Всего существуют два вида оценок за экзамен по испанскому языку как иностранному: «Сдано» («Apto») и «Не

⁵⁵ ALTE: [сайт]. URL: <http://www.alte.org> (дата обращения 20.10.2016).

Таблица 14
 Распределение основных национальных языковых экзаменов Испании в соответствии с уровнями Совета Европы

Уровень / Язык	A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
Каталанский	ALTE Level Break through —	ALTE Level A1 Certificat de nivell bàsic (A bàsic)	ALTE Level 2 Certificat de nivell elemental (A elemental)	ALTE Level 3 <i>Certificat de nivell intermedi (B)</i>	ALTE Level 4 <i>Certificat de nivell suficiència (C)</i>	ALTE Level 5 Certificat de nivell superior (D)
Испанский	Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE), Nivel A1	<i>Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE), Nivel A2</i>	Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE), Nivel B1	Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE), Nivel B2	Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE), Nivel C1	Diploma de Español como Lengua extranjera (DELE), Nivel C2
Баскский	—	—	—	—	<i>Euskarazko Gaitasun Agiria (EGA)</i>	—
Галисийский	—	Certificado de coñecimento de lingua galega Celga 1	Certificado de coñecimento de lingua galega Celga 2	Certificado de coñecimento de lingua galega Celga 3	Certificado de coñecimento de lingua galega Celga 4	Certificado de coñecimento de lingua galega Celga 5

сдано» («No apto»). Для получения общего положительного результата в настоящее время необходимо дать не менее 60 % правильных ответов в каждой из двух отдельно оцениваемых частей, которые несколько отличаются по составу в зависимости от уровня экзамена. 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 B2 или выше) или трудоустройство в государственной сфере. Значительное число крупных частных компаний, зарегистрированных в Испании и за рубежом, также требуют при трудоустройстве диплом DELE.

Уровень A1 (Nivel A1)

Часть 1. Навыки чтения и письма / Grupo 1. Destrezas de lecto-escritura

Чтение (Comprensión de lectura).

- 4 задания (25 вопросов) на понимание текстов, при необходимости адаптированных, с заданиями множественного выбора и на установление соответствия.

Письмо (Expresión e interacción escritas)

- Задание 1. Заполнение формы с личными данными.
- Задание 2. Написание краткого сообщения (открытки, части письма, электронного сообщения).

Часть 2. Устные навыки / Grupo 2. Destrezas orales

Слушание (Comprensión auditiva).

- 4 задания (25 вопросов) на понимание записи текстов, при необходимости адаптированных, с заданиями множественного выбора, на установление соответствия и заполнение пропусков.

Говорение (Expresión e interacción orales). Этот раздел экзамена проходит в индивидуальном формате; результат складывается из двух оценок (холистической — 40 % и аналитической — 60 %, включающей произношение, грамматическую правильность, лексический запас и когеренцию).

- Задание 1. Монологическое высказывание (1–2 мин.) с целью представления себя.

- Задание 2. Монологическое высказывание (2–3 мин.) при возможном незначительном участии экзаменатора для представления темы преимущественно личного характера.
- Задание 3. Речевое взаимодействие (3–4 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором в развитие предыдущей темы.
- Задание 4. Краткие диалоги (2–3 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором в стандартных коммуникативных ситуациях на основе материала-стимула.

Уровень A2 (Nivel A2)

Часть 1. Навыки чтения и письма / Grupo 1. Destrezas de lecto-escritura

Чтение (Comprensión de lectura).

- 5 заданий (30 вопросов) на общее понимание и извлечение информации из небольших, при необходимости адаптированных, текстов информативно-инструктивного характера, объявлений, писем, описаний жизни и деятельности известных людей (задания с множественным выбором, на установление соответствия и ответ на вопрос после текста).

Письмо (Expresión e interacción escritas).

- Задание 1. Внесение дополнительных данных, преимущественно личного характера, в формуляры или электронные документы в свободной форме (30–40 слов).
- Задание 2. Написание краткого ответного сообщения (открытки, письма, электронного сообщения) из повседневного домашнего или рабочего обихода (70–80 слов).
- Задание 3. Краткое описание, повествование, биография или дневниковая запись объемом 70–80 слов с представлением конкретных данных в текстовом или графическом формате.

Часть 2. Устные навыки / Grupo 2. Destrezas orales

Слушание (Comprensión auditiva).

- 5 заданий (30 вопросов) на прослушивание простых текстов из повседневного обихода или информативного характера, в форме монолога и диалога, объявлений по громкой связи и разговоров по телефону с заданиями множественного выбора, на установление соответствия с текстовым или визуальным материалом.

Говорение (Expresión e interacción orales). Этот раздел экзамена проходит в индивидуальном формате; результат складывается из двух оценок (холистической — 40 % и аналитической — 60 %, включающей произношение, грамматическую правильность, лексический запас и когеренцию).

- Задание 1. Монологическое высказывание (3–4 мин.) на заданную тему в соответствии с материалом-стимулом.
- Задание 2. Монологическое высказывание (2–3 мин.) для изложения заданной темы повседневного обихода — покупки, транспорт и т. д. с опорой на фотографию.
- Задание 3. Речевое взаимодействие (2–3 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором на предварительно обозначенную тему из предыдущего задания.
- Задание 4. Ролевая игра в форме диалога (3–4 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором в повседневной коммуникативной ситуации на основе материала-стимула.

Уровень B1 (Nivel B1)

Часть 1. Навыки чтения и письма / Grupo 1. Destrezas de lecto-escritura

Чтение (Comprensión de lectura)

- 5 заданий (30 вопросов) на общее понимание и извлечение конкретной информации из разнообразных по жанру, при необходимости адаптированных, текстов информативно-инструктивного, делового или академического характера, каталогов, объявлений, писем, биографических очерков, скетчей, деловых и личных писем (задания с множественным выбором, на установление соответствия, дополнение предложений и заполнение пропусков в тексте).

Письмо (Expresión e interacción escritas)

- Задание 1. Написание обычного или электронного письма или сообщения на форум, содержащего описание или повествование (100–120 слов).
- Задание 2. Написание небольшого изложения, сочинения, биографии или оформление дневниковой записи с включением описания или повествования о событии, информации и личной оценки автора (130–150 слов).

*Часть 2. Устные навыки / Grupo 2. Destrezas orales***Слушание (Compensión auditiva).**

- 5 заданий (30 вопросов) на прослушивание объявлений, сообщений, коротких рассказов на личные, рабочие или академические темы, теле- и радионовостей, коротких текстов информативного характера, забавных историй в форме монолога или диалога с заданиями множественного выбора и на установление соответствия с визуальным материалом.

Говорение (Expresión e interacción orales). Этот раздел экзамена проходит в индивидуальном формате; результат складывается из двух оценок (холистической — 40 % и аналитической — 60 %, включающей произношение, грамматическую правильность, лексический запас и когеренцию).

- Задание 1. Монологическое высказывание (2–3 мин.) на одну из заранее предложенных двух тем по выбору и ответы на вопросы по теме.
- Задание 2. Речевое взаимодействие (3–4 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором на обозначенную тему из предыдущего задания с обсуждением собственного мнения и личного опыта экзаменуемого.
- Задание 3. Монологическое высказывание (2–3 мин.) по картинке или фотографии с последующим ответом на вопросы экзаменатора.
- Задание 4. Ролевая игра в форме диалога (2–3 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором в повседневной коммуникативной ситуации на тему, представленную фотографией в задании 3 (возврат или обмен товара, просьба или жалоба на услугу, получение информации и т. д.).

Уровень B2 (Nivel B2)*Часть 1. Навыки чтения и письма / Grupo 1. Destrezas de lecto-escritura***Чтение (Comprensión de lectura).**

- 4 задания (36 вопросов) на общее понимание и извлечение информации из сложных, при необходимости адаптированных, текстов общественного или делового характера; историй, комментариев, скетчей с выражением личной точки зрения; путеводителей, текстов делового или академического характера,

каталогов, биографических очерков, литературных произведений (задание с множественным выбором, на установление соответствия, дополнение абзацев и заполнение пропусков в тексте).

Письмо (Expresión e interacción escritas)

- Задание 1. Написание письма или электронного сообщения свободного стиля, содержащего ясное и подробное изложение собственной точки зрения на содержание прослушанного информативного материала в виде новостей, спортивной трансляции или комментария (150–180 слов).
- Задание 2. Написание по выбору: 1) газетной или журнальной статьи в литературном стиле или 2) официальной публикации в блоге на основе ознакомления с письменным текстом и информацией, содержащейся в таблицах и графиках (150–180 слов).

Часть 2. Устные навыки / Grupo 2. Destrezas orales

Слушание (Compensión auditiva).

- 5 заданий (30 вопросов) на извлечение конкретной информации из коротких диалогов, представленных разными стилями речи; разговора собеседников на определенную тему; прослушивание диалогов с детальным пониманием содержания беседы и пониманием изменений в ходе беседы; прослушивание обсуждений, дискуссий на общественно значимые, рабочие или академические темы, в которых высказываются различные точки зрения, оценки, даются советы с заданиями множественного выбора, ответами на вопросы и на установление соответствия с текстовым или визуальным материалом.

Говорение (Expresión e interacción orales). Этот раздел экзамена проходит в индивидуальном формате; результат складывается из двух оценок (холистической — 40 % и аналитической — 60 %, включающей произношение, грамматическую правильность, лексический запас и когеренцию).

- Задание 1. Монологическое высказывание на заданную тему в соответствии с материалом-стимулом, указывающим на проблему, и несколькими предлагаемыми вариантами ее решения с последующим обсуждением темы с экзаменатором (6–7 мин.).

- Задание 2. Короткое монологическое высказывание для изложения заданной темы с опорой на фотографию или другой материал-стимул с последующим ее обсуждением (5–6 мин.).
- Задание 3. Речевое взаимодействие (3–4 мин.) между экзаменуемым и экзаменатором на одну из двух предложенных тем по выбору без предварительной подготовки на основе материала-стимула.

Уровень C1 (Nivel C1)

Часть 1

Тест 1. Чтение, лексика и грамматика / Prueba 1. Comprensión de lectura y uso de la lengua

- 5 заданий (40 вопросов) на чтение нескольких художественных или научно-популярных текстов информативно-инструктивного характера, научных публикаций или исследовательских работ академической и профессиональной направленности (задания и вопросы с множественным выбором, на установление соответствия и дополнение).

Тест 3. Интегрированные задания: слушание и письмо / Prueba 3. Destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión e interacción escritas

- Задание 1. Написание связного текста (220–250 слов) с включением личностной оценки и аргументированных положений на основании прослушанного аудиоматериала с учетом стиля и жанра изложения.
- Задание 2. Написание текста (220–250 слов) официального содержания по выбору из двух возможных: а) рецензия, сообщение или статья в журнал или б) письмо с выражением жалобы, обращением за стипендией или рекомендацией и т. д. с обоснованием претензии или просьбы.

Часть 2

Тест 2. Слушание, лексика и грамматика / Prueba 2. Comprensión auditiva y uso de la lengua

- 4 задания (30 вопросов) на прослушивание текстов лекций, радио- или телевыступлений дискуссионного характера на общественно значимые темы и диалогов и телефонных переговоров учебно-профессиональной направленности с целью

уточнения мнения или точки зрения собеседника (задания и вопросы на дополнение и множественный выбор).

Тест 4. Интегрированные задания: чтение и говорение / Prueba 4. Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales. Этот раздел экзамена проходит в индивидуальном формате; результат складывается из двух оценок (холистической — 40 % и аналитической — 60 %, включающей когеренцию, беглость и естественность речи, грамматическую правильность и лексический запас).

- Задание 1. Устное представление (3–5 мин.) темы, предложенной в письменном тексте, с кратким резюме по нему и его обоснованной оценкой.
- Задание 2. Беседа (4–6 мин.) по теме с обсуждением аргументации и положений, предлагаемых кандидатом;
- Задание 3. Беседа (4–6 мин.) в неформальном стиле — языковое взаимодействие с экзаменатором на основе материала-стимула.

Уровень C2 (Nivel C2)

Часть 1

Тест 1. Лексика и грамматика, чтение и слушание / Prueba 1. Uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva.

- 3 задания на чтение нескольких художественных, публицистических или учебных текстов научного характера, материалов академической и профессиональной направленности разного объема (задания и вопросы с множественным выбором, на установление соответствия и дополнение).
- 2 задания на прослушивание радио- или телевыступлений на общественно значимые и учебно-профессиональные темы, а также понимание сути ведущихся дискуссий, интервью, опросов, в которых высказываются различные, в том числе неожиданные, точки зрения и мнения (задания и вопросы на дополнение предложений и множественный выбор).
- (Всего 52 вопроса.)

Часть 2

Тест 1. Интегрированные задания: слушание, чтение и письмо / Prueba 2. Destrezas integradas: comprensión auditiva e de lectura y expresión e interacción escritas.

- Задание 1. Написание хорошо структурированного, детально проработанного текста (сообщения, письма руководству, учебного текста и др. объемом 400–450 слов) на основании прочитанного текста и прослушанного аудиоматериала с учетом официального или нейтрального стиля изложения.
- Задание 2. Редактирование и преобразование текста (150–200 слов) неопределенного жанра с точки зрения его стилистического единообразия, соответствия правилам грамматики, орфографии и пунктуации, правильности и широты лексического наполнения и т. д. (черновики, записи устных выступлений, автоматизированного перевода текстов и др.).
- Задание 3. Написание статьи, отчета, письма руководителю, обращения в блоге (200–250 слов) на основе текстового материала-стимула или визуального ряда (рисунки, графики, карточки и т. д.).

Тест 1. Интегрированные задания: чтение и говорение / Prueba 3. Destrezas integradas: comprensión de lectura y expresión e interacción orales. Этот раздел экзамена проходит в индивидуальном формате; результат складывается из двух оценок (холистической — 40% и аналитической — 60%, включающей когеренцию, беглость и естественность речи, грамматическую правильность и лексический запас).

- Задание 1. Устное выступление (6–8 мин.) на академическую, профессиональную или общественную тему, предложенную в текстах и сопроводительных материалах, с рассмотрением различных точек зрения, представленных в текстах, и их обоснованной оценкой.
- Задание 2. Беседа с экзаменатором по предыдущей теме с обсуждением аргументации и положений, предлагаемых кандидатом.
- Задание 3. Беседа (5–6 мин.) в неформальном стиле — языковое взаимодействие с экзаменатором на основе нескольких газетных заголовков, представляющих отдельные аспекты той же самой темы.

Выше представлены данные, в которых отражены соответствие каждого экзамена «Общеввропейским компетенциям...», формат и содержание экзамена по уровням, группы вопросов. Время, отводимое на выполнение каждого из разделов, а также количество вопросов и удельный вес каждого из них в общей оценке см. в табл. 15–16.

Таблица 15

Тестирование DELE по испанскому языку. Уровни A1, A2, B1, B2

Уровень	Часть	Раздел	Число заданий	Число вопросов	Продолжительность, мин.	Удельный вес в оценке за уровень, %
A1	1	Чтение	4	25	45	25
		Письмо	2	—	25	25
	2	Слушание	4	25	20	25
		Говорение	4	—	15 (+15 мин. на подготовку заданий 3 и 4)	25
A2	1	Чтение	5	30	60	25
		Письмо	3	—	50	25
	2	Слушание	5	30	35	25
		Говорение	4	—	15 (+ 15 на подготовку заданий 1–3)	25
B1	1	Чтение	5	30	70	25
		Письмо	2	—	60	25
	2	Слушание	5	30	40	25
		Говорение	4	—	15 (+ 15 на подготовку заданий)	25
B2	1	Чтение	4	36	70	25
		Письмо	2	—	80	25
	2	Слушание	5	30	40	25
		Говорение	3	—	20 (+ 20 на подготовку заданий)	25

Следует отметить, что разработчиками экзаменов DELE ведется интенсивная работа по пересмотру как содержания экзаменов, так и их формата. Еще не так давно Институт Сервантеса предлагал для сдачи всего три экзамена в системе ALTE — по уровням B1, B2 и C2. В настоящее же время представлена не только вся шестиуровневая ли-

Таблица 16

Тестирование DELE по испанскому языку. Уровни C1, C2

Уровень	Часть	Тест (раздел)	Число заданий	Число вопросов	Продолжительность, мин.	Удельный вес в оценке за уровень, %
C1	1	1. Чтение, лексика и грамматика	5	40	90	25
		3. Интегрированные задания: слушание и письмо	2	—	80	25
	2	2. Слушание, лексика и грамматика	4	30	50	25
		4. Интегрированные задания: чтение и говорение	3	—	20 (+ 20 на подготовку заданий)	25
C2	1	1. Лексика и грамматика, чтение и слушание	5	52	105	33,33
	2	2. Интегрированные задания: слушание, чтение и письмо	3	—	150	33,33
		3. Интегрированные задания: чтение и говорение	3	—	20 (+ 20 на подготовку задания 1)	33,33

нейка экзаменов, но и сами экзамены приобрели более однородный по составу частей вид. Все они ставят во главу угла тестирование коммуникативных компетенций по 4 основным видам речевой деятельности и состоят из 4 соответствующих разделов (кроме экзамена по уровню C2, где они пока сведены в 3 раздела).

Такие «выпадавшие» из общего ряда разделы экзаменов, как «Грамматика и лексика» («Gramática y vocabulario») по уровню C2 и неоднородный по целям тестирования и недостаточно проработанный раздел «Коммуникативная компетенция» («Conciencia comunicativa») по уровню B1, были изъяты из формата экзаменов, а уровень владения этими навыками учитывается теперь при оценке выполнения заданий в других частях экзаменов. Однако, пожалуй, наиболее существенным

моментом в новом формате экзаменов DELE является их переориентация на высоких уровнях, начиная с B2, на тестирование *интегративных* навыков владения испанским языком как иностранным: говорение на основе прочитанного или прослушанного материала, письмо на основе прослушанного материала и др. Интересно, что именно так, интегративно, тестируются пассивные и активные коммуникативные навыки в действующей сейчас интернет-версии американского экзамена TOEFL, что можно считать одним из последних трендов в современном языковом тестировании.

Испанский язык является официальным языком не только Испании, но и почти всех стран Латинской Америки. Однако наличие языковых и лингвокультурологических особенностей латиноамериканских вариантов испанского языка по сравнению с европейским испанским побуждает крупные университеты Нового Света, обладающие автономным статусом, разрабатывать свои собственные квалификационные экзамены, которые учитывали бы национально-региональную языковую специфику Латинской Америки. Так, например, единственным официально признанным на государственном уровне экзаменом по испанскому языку как иностранному в Аргентине является экзамен *Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU)*. Тем не менее ни в одной из этих стран нет пока единой государственной или частной системы экзаменов по испанскому языку, подобной DELE, что делает затруднительным соотнесение сертификатов различных университетов как между собой, так и с Общеввропейской шкалой коммуникативных компетенций.

Институт Сервантеса в настоящее время сотрудничает с несколькими латиноамериканскими университетами в деле разработки экзаменов по испанскому языку как иностранному, дополняет различные части экзамена DELE материалами с латиноамериканской спецификой и допускает возможность использования на экзамене не только европейского варианта испанского языка, но и любого другого национального варианта стран Латинской Америки. Еще одним шагом на пути сближения испанской и латиноамериканских сертификационных организаций является создание в 2007 г. заинтересованными сторонами, преимущественно университетами и их ассоциациями, Международной системы сертификации по испанскому языку как иностранному (SICELE). В рамках этой организации планируется осуществлять централизованную экспертизу имеющихся и заново создающихся тестов, разрабатываемых членами SICELE, так как одним из основопо-

лагающих положений при ее создании было признание результатов сертификационных испытаний всеми участниками Международной системы.

2.6. ЭКЗАМЕНЫ ПО ПОРТУГАЛЬСКОМУ ЯЗЫКУ

Лиссабонский университет (Португалия) является членом Европейской ассоциации языковых экзаменаторов (ALTE) с момента ее создания в 1990 г. восемью соучредителями. На данный момент только несколько языков Европы, включая португальский, представлены в ALTE полной «линейкой» из 6 международных экзаменов, из которых, однако, только французский язык имеет знак качества (ALTE Q-mark) на все из них от уровня A1 до C2. Тестирование по португальскому языку как иностранному осуществлялось до последнего времени по уровням от A2 до C2, а тест на самом низком уровне A1 добавился лишь в июле 2013 г. в связи с расширением уровневой шкалы ALTE и приведением ее в соответствие с «Общоевропейскими компетенциями владения иностранным языком». Окончательный формат экзамена «Certificado Acesso» (A1) находится в настоящее время в стадии апробации.

В основе современной многоуровневой системы оценивания и сертификации по португальскому языку как иностранному (Português Língua Estrangeira — PLE) лежит протокол, подписанный 2 марта 1999 г. Министерством иностранных дел, Министерством образования Португалии и Лиссабонским университетом, в соответствии с которым Центр тестирования по португальскому языку как иностранному (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira — CAPLE)⁵⁶, созданный при 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;

⁵⁶ Português Língua Estrangeira: Exames: 2005. Lisboa: CAPLE —Universidade de Lisboa, 2005.

- 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 странах Европы, в том числе и два Экзаменационных центра по португальскому языку, которые действуют на филологическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета и в Московском университете международных отношений и осуществляют прием экзаменов по всем уровням.

Центр тестирования при Лиссабонском университете участвовал также 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 4 основных видов речевой деятельности: слушании, говорении, чтении и письме. Эта система охватывает 4 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 описания экзаменов по уровням, где отражены соответствия каждого экзамена «Общеввропейским компетенциям...» (A1–C2), формат экзамена; время, отводимое на выполнение каждого из разделов, а также удельный вес каждого из них в общей оценке см. в табл. 17. 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). Для получения общего положительного результата необходимо дать в целом не менее 55 % правильных ответов. По результатам успешно сданного экзамена выписывается соответствующий диплом.

Экзамены по португальскому языку как иностранному (PLE) на уровнях A2–C2 имеют достаточно однородный состав частей и теперь

Таблица 17

**Сертификат владения португальским языком как иностранным.
Уровень «Начальный» (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira). Формат экзамена: CIPLE (A2)**

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин	Соотношение, %
Чтение / Письмо (Compreensão da Leitura e Expressão Escrita)	1	Понимание содержания объявлений в общественных местах и небольших текстов (задания с множественным выбором и на установление соответствия)	75	22,5 + 22,5
	2	Заполнение анкеты. Написание записки или открытки другу. Написание письма		
Аудирование (Compreensão do Oral)	1	Прослушивание небольших диалогов неформального характера (задания с верными / неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)	30	30
	2	Прослушивание небольших текстов из повседневного обихода (задания на множественный выбор, с верными/неверными утверждениями и на установление соответствия)		
Говорение (Expressão Oral)	1	Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме знакомства	20 на пару	25
	2	Диалог между экзаменуемыми с целью обмена фактической информацией		
	3	Диалог между экзаменатором и экзаменуемыми на одну из актуальных тем		

**Диплом владения португальским языком как иностранным.
Уровень «Элементарный» (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira). Формат экзамена: DEPLE (B1)**

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.	Соотношение, %
Чтение (Compreensão da Leitura)	1	Общее понимание текстов: объявлений, газетных и журнальных статей, медицинских и кулинарных рецептов, писем, отчетов (задания с множественным выбором, верными / неверными утверждениями и на установление соответствия)	30	25
	2	Чтение газетного или журнального текста с извлечением полной информации (задания с множественным выбором верными / неверными утверждениями и на установление соответствия)		
Письмо (Expressão Escrita)	1	Написание высказывания с элементами рассуждения / с запросом или представлением информации или письма личного или делового характера	60	25
	2	Написание электронного письма или открытки		
Аудирование (Compreensão do Oral)	1	Прослушивание диалогов (задания с множественным выбором верными / неверными утверждениями и на установление соответствия)	40	25
	2	Прослушивание радиосообщений информационного характера (новости, прогноз погоды, репертуар театров и кино) или инструктивных и информационных текстов (задания с множественным выбором верными / неверными утверждениями и на установление соответствия)		

Говорение (Expressão Oral)	1	Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме знакомства	20 на пару	25
	2	Ролевая игра между экзаменуемыми в профессиональной или академической коммуникативной ситуации		
	3	Речевое взаимодействие между экзаменуемыми и между экзаменатором и экзаменуемыми с целью обмена оценочной информацией по предварительно полученному материалу-стимулу		

Диплом владения португальским языком как иностранным. Уровень «Промежуточный» (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira). Формат экзамена: DIPLE (B2)

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.	Соотношение, %
Чтение (Compreensão da Leitura)	1	Чтение небольших газетных текстов с пониманием основного содержания (задания с множественным выбором, с верными/неверными утверждениями и на установление соответствия)	45	20
	2	Чтение двух текстов с извлечением полной информации (задания с множественным выбором, с верными/неверными утверждениями и на установление соответствия)		
Письмо (Expressão Escrita)	1	Написание письма личного или делового характера объемом 160–180 слов	75	20
	2	Написание повествовательного, описательного или аргументирующего текста (на выбор из трех предложенных тем) объемом 160–180 слов		
	3	Дополнение предложений на основе текста		

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.	Соотношение, %
Грамматика и лексика (Competência Estrutural)	1	Дополнение текстов и трансформация предложений	45	20
	2	Переработка, компрессия или расширение текста		
Аудирование (Compreensão do Oral)	1	Прослушивание небольших текстов из повседневного обихода	45	20
	2	Прослушивание радиосообщений		
		Прослушивание части лекции, экскурсионного сопровождения или текста с запросом/предоставлением информации, ин-структивного или аргументирующего текста (задания с верны-ми/неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)		
Говорение (Expressão Oral)	1	Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемы-ми в форме ознакомительного собеседования	20 на пару	20
	2	Диалог между экзаменуемыми с целью планирования совмест-ной деятельности или решения совместной задачи, требующей обсуждения		
	3	Речевое реагирование экзаменуемых на предварительно вы-данные материалы-стимулы		

Диплом владения португальским языком как иностранным. Уровень «Продвинутый» (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira). Формат экзамена: DAPLE (C1)

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.	Соотношение, %
Чтение (Compreensão da Leitura)	1	Чтение двух текстов с извлечением полной информации	60	20
	2	Чтение двух текстов с детальным пониманием содержания (задания на установление соответствия, с множественным выбором и с верными / неверными утверждениями)		
Письмо (Expressão Escrita)	1	Написание текста для решения задачи в общественной, профессиональной или академической сферах	90	20
	2	Написание одного или нескольких текстов объемом 200–230 слов на заданные темы или с опорой на подобранные тексты		
Грамматика и лексика (Competência Estrutural)	1	Заполнение пропусков в тексте и трансформация предложений	60	20
	2	Переработка, компрессия или расширение текста		
Аудирование (Compreensão do Oral)	1	Прослушивание одного пространныго или нескольких кратких радиосообщений	40	20
	2	Прослушивание одного пространныго или нескольких кратких диалогических высказываний		
	3	Прослушивание текста, лекции или постановления собрания (задания с верными / неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)		

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.	Соотношение, %
Говорение (Expressão Oral)	1	Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме ознакомительного собеседования	20 на пару	20
	2	Диалог между экзаменуемыми с целью планирования совместной деятельности или решения совместной задачи, требующей обсуждения		
	3	Представление точек зрения на предварительно выданные материалы-стимулы		

Диплом владения португальским языком как иностранным. Уровень «Универсальный» (Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira). Формат экзамена: DUPLÉ (C2)

Аспект	Часть	Содержание экзамена	Продолжительность, мин.	Соотношение, %
Чтение (Compreensão da Leitura)	1	Чтение трех текстов с пониманием основного содержания	75	20
	2	Чтение двух-трех текстов с извлечением подробной информации (задания с верными / неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)		
Письмо (Expressão Escrita)	1	Написание комментария на одну из двух предложенных тем объемом 250–280 слов	105	20
	2	Написание одного или двух текстов на общественную, профессиональную или образовательную тематику объемом 250–280 слов		

Грамматика и лексика (Competência Estrutural)	1	Дополнение текстов и трансформация предложений	75	20
	2	Редактирование, переработка, компрессия или расширение текста		
Аудирование (Compreensão do Oral)	1	Прослушивание части лекции, выступления или монологического текста на радио	40	20
	2	Прослушивание текстов (задания с верными / неверными утверждениями, на установление соответствия и с множественным выбором)		
Говорение (Expressão Oral)	1	Речевое взаимодействие между экзаменатором и экзаменуемыми в форме ознакомительного собеседования	20 на пару	20
	2	Монологическое высказывание с представлением различных точек зрения по предварительно предложенной теме		
	3	Речевое взаимодействие между экзаменуемыми по планированию совместной деятельности		

уже становящийся традиционным формат, в рамках которого тестируются 4 основные речевые компетенции: слушание, говорение, письмо и чтение. Однако в отличие от испанских экзаменов DELE португальские экзамены не имеют интегративных заданий на высоких уровнях B2–C2, а их форматы дополнены на тех же самых уровнях отсутствующим в испанских экзаменах пятым разделом, тестирующим грамматические и, в меньшей степени, лексические навыки экзаменуемых.

Помимо самой Португалии, португальский язык является официальным языком Бразилии и пяти африканских государств, где он приобрел ярко выраженную национально-региональную специфику. Исторически оформившийся в качестве полноценного национального варианта, португальский язык Бразилии обладает многочисленными особенностями по сравнению с европейским португальским, что при наличии в Бразилии сильной школы лингвистов не могло не мотивировать их к созданию собственного аттестационного экзамена по португальскому языку как иностранному. Первый экзамен на получение бразильского сертификата Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) прошел при поддержке Министерства образования Бразилии в 1998 г., а с 2009 г. разработку материалов и проведение экзаменов в самой Бразилии и за рубежом осуществляет Национальный исследовательский институт образования (Instituto Nacional Do Ensino Da Língua Portuguesa — INELP).

В настоящее время экзамен Celpe-Bras, единственный официально признанный в Бразилии, оценивает компетенции кандидатов по 4 уровням: промежуточный (*intermediário*), средний и выше среднего (*intermediário superior*), продвинутый (*avançado*) и выше продвинутого (*avançado superior*). Экзамен имеет 2 части: письменную, продолжительностью 3 ч., и устную, продолжительностью 20 мин., и тестирует 4 основных вида речевой деятельности: слушание (*compreensão oral*), чтение (*compreensão escrita*), говорение (*produção oral*) и письмо (*produção escrita*).

Тестовые задания письменной части носят интегративный характер. Так, в этой части экзамена присутствуют 2 задания на письмо на основе прослушанного материала и 2 задания на письмо на основе прочитанных текстов. В устной части экзамена речевое взаимодействие экзаменуемого и экзаменатора происходит на основе предварительного ознакомления с личностной информацией, предоставленной кандидатом при записи на экзамен, и в ходе последующей беседы на общезначимые повседневные темы на основе материала-стимула.

2.7. СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ СЕРТИФИКАЦИИ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

По сравнению с другими языками тестирование по итальянскому языку как иностранному начало разрабатываться относительно недавно, только в начале 1990-х годов. Несомненно, это связано с тем, что итальянский язык не являлся в те годы одним из самых популярных и востребованных. Однако за последние два десятилетия ситуация изменилась. Хотя итальянский язык по-прежнему не входит в десятку самых изучаемых языков, тем не менее число желающих на нем говорить неуклонно растет с каждым годом. Причина заключается в том, что в последние годы Италия активно развивает свою внешнеэкономическую, культурную и образовательную деятельность, что привлекает в страну значительный поток туристов. Кроме того, секрет такой популярности заключается в необыкновенной мелодичности языка, которая объясняется тем, что почти все слова в этом языке заканчиваются на гласную букву. Сложившаяся ситуация потребовала создания тестов, которые бы подтверждали уровень коммуникативной компетенции по итальянскому языку и при этом соответствовали бы общеευропейским стандартам владения языком.

В результате было разработано несколько языковых сертификатов, среди которых заслуживают особого внимания Сертификат владения итальянским языком как иностранным (Certificato di Italiano come Lingua Straniera — CILS), разработанный Университетом для иностранцев г. Сиены, Сертификат знания итальянского языка (Certificato di conoscenza della Lingua Italiana — CELI), созданный в стенах Университета для иностранцев г. Перуджа, а также сертификат Проект Общества Данте Алигьери по итальянскому языку (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri — PLIDA), права на который принадлежат Обществу Данте Алигьери — старейшей организации в Италии в сфере распространения итальянского языка за границей.

Необходимо отметить, что вышеуказанные университеты городов Перуджа и Сиена являются авторитетными вузами Италии, созданными специально для иностранцев и занимающимися не только обучением и исследовательской работой, но и продвижением итальянского языка и культуры за рубежом.

Каждая из рассматриваемых систем тестирования предполагает наличие шестиуровневой шкалы, отображающей основные этапы освоения иностранного языка (от A1 до C2). Для получения любо-

го сертификата необходимо сдать экзамен, состоящий из 4 (PLIDA, CELI A1–B1) или 5 частей (CILS, CELI B2–C2): аудирования, чтения, грамматики и структуры языка, письма, разговорной речи — различной сложности и продолжительности в зависимости от уровня.

Помимо модулей, ориентированных на взрослую иностранную аудиторию, итальянская система тестирования предусматривает специальные модули для детей и подростков. Так, существует CILS Bambini A1–A2 для детей от 8 до 11 лет, CILS adolescenti A1–B1 для подростков 12–15 и 14–18 лет. Университет Перуджи разработал CELI adolescenti A2–B2 для подростков от 13 до 17 лет. Общество Данте Алигьери предлагает подросткам модули PLIDA Junior A1–B2.

Было также создано множество специальных сертификатов, ориентированных на различные категории граждан, как с социальной, так и с профессиональной точки зрения. Например, CELI immigrati A1–B2 разработан специально для эмигрантов, не имеющих высшего образования, с целью создать определенный стимул для продолжения образовательного процесса. Тестовые задания подбираются с учетом анализа лингвистических потребностей данной категории граждан.

Сертификат CELI 5 DOC создан для иностранцев с высшим педагогическим образованием, желающих преподавать предметы, по которым они специализированы, в итальянских школах в Италии и за рубежом. Целью тестирования становится не только проверка уровня владения грамматическими и лексическими формами языка, но и способности воспринимать и воспроизводить речь в соответствии с принятыми в определенной среде риторическими нормами. Похожий сертификат разработал Сиенский университет — CILS DIT (didattica in italiano).

Желающие определить уровень своей языковой подготовки в торгово-финансовой сфере деятельности имеют возможность сдавать экзамены на получение таких специфических сертификатов, как CIC B1–C1 (Certificato di conoscenza dell'italiano Commerciale, Университет Перуджи) и PLIDA Commerciale (B1, B2, C1). Несмотря на то, что предлагаемые здесь материалы в основном связаны с торгово-финансовой сферой деятельности, от кандидата не требуется знание лексики узких технических областей.

Среди существующих итальянских систем тестирования сертификат CILS является наиболее признанным и востребованным. Причина тому — психологические факторы: CILS первым появился на арене итальянского сертифицирования, в относительно короткое вре-

мя открыл более 600 филиалов в Италии и во всем мире и получил больше премий, чем CELI или PLIDA. В связи с этим представляется актуальным более детально рассмотреть его структуру и особенности.

Прежде всего стоит отметить, что сертификат CILS предполагает наличие 4 модулей, разграничение на которые существует только для первых двух уровней A1 и A2, соответствующих базовым знаниям языка. Первый модуль *Adulti* («взрослые») адресован всем взрослым гражданам, не живущим на территории Италии. Вторым — *Per l'integrazione in Italia* — разработан специально для взрослых граждан, живущих и работающих в Италии, иными словами — для иммигрантов. Третий модуль, *Bambini*, создан для детей 8–11 лет, имеющих необходимость общаться на итальянском языке в школе в Италии или за рубежом. Четвертый модуль, *Adolescenti*, — для подростков в Италии и за рубежом в возрасте 12–15 лет и 14–18 лет.

Необходимость создания различных модулей в зависимости от типа кандидата обусловлена тем, что освоение языка тесно связано с такими внутренними и внешними факторами, как возраст, окружение и мотивация. Имея одинаковую структуру, они отличаются по своим коммуникативным ситуациям, типам текстов и содержанию.

Как уже было сказано выше, экзамен CILS состоит из 5 частей: аудирования, чтения, анализа коммуникативных структур (*analisi delle strutture di comunicazione*), письма и разговорной речи. При этом для второго и третьего модулей (т.е. для эмигрантов и детей) предполагается сдача экзамена только по 4 частям (все, кроме грамматической части).

Рассмотрим подробнее каждую из частей экзамена на примере CILS UNO, соответствующего уровню B1. Для анализа был выбран первый пороговый уровень, который подтверждает способность человека понимать основные идеи четких сообщений, общаться в большинстве повседневных ситуаций, излагать и обосновывать собственные мнения. Начиная с этого уровня, структура экзамена, количество заданий и типы упражнений будут идентичны для последующих трех уровней.

Первая часть экзамена — **аудирование** — длится в целом 30 мин., за которые предлагается выполнить 3 задания. Все тексты звучат два раза в среднем темпе. Общая длина текстов во всех трех заданиях от 600 до 800 слов.

Первое задание для всех четырех уровней — диктант (от 60–80 слов), который произносится в очень медленном темпе и со всеми

знаками пунктуации (на более высоких уровнях темп незначительно увеличивается). После написания диктанта дается 2 мин. для проверки написанного. При этом сам текст диктанта звучит помимо этого еще 2 раза — в начале для ознакомления в темпе, соответствующем темпу среднего носителя языка, и в конце в более размеренном темпе для очередной проверки. Таким образом, тестируемый имеет возможность проверить свой текст 2 раза.

Задание такого рода для уровня В1 (а тем более для последующих уровней) представляется необоснованным и нецелесообразным, так как на этом этапе владения языком кандидаты уже обладают уверенными орфографическими навыками.

Во втором задании предлагается **диалог**, отражающий язык повседневного общения или СМИ, прослушав который, требуется дополнить 7 фраз, выбрав один из 4 вариантов ответа.

Диалог, длина которого составляет 350–370 слов, звучит примерно 4 мин. в очень размеренном темпе (иными словами, это не естественный для носителя языка темп). После первого прослушивания дается 1 мин. для того, чтобы ознакомиться с предложениями. Затем текст звучит второй раз, после чего за 2 мин. нужно выполнить задание.

Из опыта сдачи русскоговорящими студентами этой части экзамена можно сказать, что это задание по аудированию представляется неоправданно длинным. Диалог, звучащий 4 мин., пусть и в замедленном темпе, все равно заставляет слушающего терять внимание и концентрацию уже на второй, третьей минуте. Возможно, было бы правильнее дать время кандидату ознакомиться с заданием еще до первого прослушивания. Тогда первое аудирование приобрело бы более целенаправленный характер.

Третье задание представлено **монологами**: отрывок из радиопередачи, аудиогид, инструкция и пр. После прослушивания необходимо выполнить упражнение на выделение информации, соответствующей содержанию прозвучавшего текста. Предлагаются 14–15 предложений, из которых половина будет являться верной.

Текст звучит приблизительно 3 мин. в замедленном темпе (длина 300–350 слов). Текст звучит 2 раза. Время на ознакомление с заданием и на его выполнение распределено так же, как и в предыдущем диалоге. При этом уровень сложности как текста, так и задания значительно отличается.

Трудность в понимании тестов в этой части аудирования зачастую связана, как ни странно, с медленным темпом их воспроизведения. Многие тестируемые отмечают, что медленный темп лишает речь изначальной эмоциональности и нивелирует разницу между интонационными конструкциями, что приводит к быстрой потере внимания и не дает возможности выделить значимые, акцентные в смысловом отношении единицы.

Несмотря на замечания, можно выделить ряд очевидных положительных моментов в этой части экзамена. Как пишут авторы руководства по тестированию CILS, с которым можно ознакомиться, в частности, на сайте Сиенского университета⁵⁷, составители этого теста уделяют в части по аудированию особое внимание инструкциям по выполнению заданий, которые сформулированы четко и прозрачно.

Отдельно подчеркнем, что одним из факторов, определяющим успех выполнения этой части экзамена, является достаточное количество времени, за которое необходимо выполнить то или иное задание. В конце экзамена дается еще 3 мин. для того, чтобы перенести ответы по второму и третьему заданию в ответный лист.

Второй частью экзамена является **чтение** (длительность этой части — 50 мин.). Во время тестирования навыков чтения на уровне B1 предлагается выполнить 3 задания.

В первом задании представлен текст, состоящий из 4–5 больших абзацев (длина текстов от 600 до 1000 слов). В основном это журнальная статья на популярную тему или статья, освещающая какое-нибудь актуальное событие. После текста необходимо закончить 7 фраз, выбрав один из 4 вариантов ответов. Следует отметить, что задание это нацелено в основном на проверку понимания лексического и грамматического уровня текста.

Во втором задании тестируемый сталкивается с не менее длинным текстом (по сравнению с тестами более ранних лет тесты по чтению последних лет значительно увеличиваются в объеме, достигая 900–1000 слов на каждый текст). Предлагается прочитать статью информационного характера (объявление, новость). Далее в последующем задании необходимо выбрать из 15 предложений те, которые соответствуют содержанию прочитанного текста. При этом

⁵⁷ Università per Stranieri di Siena: [сайт]. URL: <http://www.unistrasi.it/> (дата обращения: 20.11.2016).

совершенно очевидно, что, помимо проверки понимания на поверхностном уровне, проверяется также и понимание текста на семантическом уровне. Сообщения, содержащиеся в этих текстах, часто связаны с пресуппозицией и фоновыми знаниями тестируемого. Опыт выполнения этого задания показал, что информация, содержащаяся в предложениях данной части теста, сформулирована некорректно. Это влечет за собой неоднозначность ее понимания.

В третьем задании кандидат должен восстановить правильную последовательность текста, разбитого на 11 фрагментов. Основной жанр текста — рассказ от 1-го лица, повествующий о каком-либо приключении, путешествии, смешном или неприятном случае.

С содержательной точки зрения текстовый материал для чтения для уровня B1 по своей тематике, связности и когерентности отвечает критериям отбора текстов для тестовых заданий по чтению. На наш взгляд, все тексты, предлагаемые в этой части экзамена, достаточно интересные. Этот факт, безусловно, является хорошей внутренней мотивацией тестируемого для получения лучшего результата.

Очевидным минусом текстов данного раздела с формально-структурной стороны является их необоснованная длина (почти все имеют длину в среднем от 800 до 1000 слов). При этом многие из них изобилуют стилистически перегруженными конструкциями, что часто приводит к затруднению понимания содержательной формы текста. Создается ощущение, что некоторые тексты не соответствуют уровню B1, а предназначены для более продвинутых уровней.

Третий блок экзамена CILS называется **анализ структур коммуникации** (*analisi delle strutture di comunicazione*).

Продолжительность теста — 60 мин., за которые тестируемому предлагается проанализировать, синтезировать, трансформировать лингвистические структуры на лексическом и морфосинтаксическом уровнях. В целом необходимо выполнить 4 задания.

В первом задании дается текст, в котором нужно заполнить 24 пробела, вставив правильную форму артикля. Иногда артикль нужно соединить с уже данным в тексте предлогом. При этом в задании не сказано поставить артикль именно там, где это необходимо, что значительно усложнило бы упражнение. От кандидата требуется лишь выбрать правильный артикль и при необходимости грамотно его соединить с предлогом.

Артикли в итальянском языке — очень важная тема. Особую сложность она представляет в основном для начинающих изучать

язык на уровнях A1 и A2. Достигая уровня B1, изучающие итальянский язык, как правило, твердо владеют навыками выбора правильного артикля, однако они не всегда могут адекватно определить необходимость постановки или отсутствия того или иного артикля, поскольку эта тема очень многогранна. Учитывая это, было бы не лишним усложнить это упражнение, предоставив тестируемому возможность самому оценивать необходимость употребления артикля.

Что касается итальянских предлогов, то они не всегда вписываются в какие-то схемы или правила и тем самым становятся камнем преткновения для многих иностранцев. Во многих случаях необходимость употребления того или иного предлога зависит от конкретного слова, и предлог следует просто запоминать. Встает вопрос о том, почему же авторы этого упражнения не проверяют навыки употребления предлогов, а ставят их в качестве уже заданной единицы, заведомо упрощая задание.

Во втором задании этой части предлагается текст (часто это рассказ, воспоминание или письмо от 1-го лица о каком-либо событии в прошлом), в котором необходимо поставить глаголы, данные в скобках, в нужное время. При выполнении этого упражнения в тестах разных лет тестируемые часто сталкиваются с неоднозначностью при выборе того или иного времени глагола. Например:

La Calabria e' un posto meraviglioso che vi consiglio di visitare. Adesso purtroppo (ricominciare) _____ il mio lavoro, la vita di tutti i giorni⁵⁸.

Калабрия — это чудесное место, которое я советую вам посетить. Сейчас, к сожалению, (вновь начинать) _____ мою работу, повседневную жизнь).

Из контекста, предшествующего этим двум предложениям, мы узнаем о том, что героиня письма побывала в Калабрии, которую она и советует посетить, и что теперь она:

- 1) опять должна выйти на работу (в случае, если она еще не вышла) — *ricomincio il mio lavoro* (Presente Indicativo);
- 2) или уже вышла на работу (вчера приехала и сегодня утром вышла) — *ho ricominciato il mio lavoro* (Passato Prossimo);

⁵⁸ Certificazione di Italiano come Lingua Straniera. Sessione: Dicembre 2012. Livello: UNO — B1. URL: <http://www.twirpx.com/file/1819230/> (дата обращения 15.04.2017).

- 3) или работа началась — *e' ricominciato il mio lavoro* (использование вспомогательного глагола *essere* придает глаголу *ricominciare* непереходное значение и означает, что действие происходит независимо от нас).

Таким образом, учитывая предложенный контекст, становится очевидным, что глагол в скобках можно поставить в разные формы, и все они будут грамматически верными. При этом составители теста в ответах предлагают только один возможный вариант «*ho ricominciato*», руководствуясь не только грамматическими, но и стилистическими критериями выбора правильной формы.

Возможно, это не совсем корректно, ведь на уровне В1 основным критерием выбора правильного варианта является именно грамматическое соответствие контексту (стилистическое соответствие при этом не учитывается). В таком случае в текстах этого уровня следовало бы предложить в ответах несколько возможных вариантов.

В третьем задании необходимо дополнить текст, выбрав одну из 4 предложенных лексических единиц. Предлагаются небольшие по объему и достаточно интересные заметки или статьи из газет и журналов.

Последнее, четвертое задание теста определяет степень сформированности коммуникативно-речевых умений. В нем требуется из 4 вариантов выбрать тот, который наиболее точно объясняет заданную коммуникативную ситуацию (всего предложено 10 ситуаций). Например:

Mi scusi, signore, provvedo subito a portarle gli spaghetti. Mi dispiace.

A. Al ristorante ordini un piatto di spaghetti al cameriere.

B. Al ristorante il cameriere chiede conferma della tua ordinazione.

C. Al ristorante richiami il cameriere che non ti ha ancora portato il primo.

D. Al ristorante il cameriere si scusa per aver sbagliato l'ordine⁵⁹.

Извините меня, синьор, я немедленно позабочусь о том, чтобы принести Вам спагетти. Мне очень жаль.

A. В ресторане ты заказываешь спагетти официанту.

B. В ресторане официант просит тебя подтвердить заказ.

Г. В ресторане ты опять зовешь официанта, который все еще не принес тебе первое блюдо.

⁵⁹ Ibid.

Д. В ресторане официант извиняется за то, что он перепутал заказ (правильный ответ).

Подводя итоги описания данной части экзамена, отметим, что в целом по своей структуре она похожа на аналогичные разделы в тестировании по другим языкам. Предложенные здесь задания в достаточной степени проверяют грамматические, лексические и коммуникативно-речевые навыки кандидата. Однако, на наш взгляд, требуется более тщательное отношение к отбору грамматического материала и его соответствию заявленному уровню.

Четвертый блок экзамена — **письмо**. За 1 ч. 10 мин. кандидату необходимо выполнить 2 задания.

Темой первого задания (100–120 слов) может являться описание людей или мест, рассказ о традиционном празднике или блюде своей страны, о проведенных выходных или об особенном событии в твоей жизни.

Во втором задании (50–80 слов) предлагается написать письмо родственникам или друзьям, в котором кандидат благодарит за что-то или узнает о чем-то, рассказывает о повседневных или личных событиях, просит о помощи или приглашает в гости. Иногда требуется написать письмо в гостиницу, с целью забронировать номер на определенное число или перенести / снять бронь с указанием причины.

Письменная речь оценивается по следующим четырем критериям:

- 1) глубина содержания;
- 2) грамматическая корректность;
- 3) лексическое разнообразие;
- 4) орфографическая и пунктуационная корректность.

При оценке второго задания, помимо перечисленных критериев, применяется также критерий соответствия заявленной теме / жанру и стилистической корректности.

Последняя, пятая часть экзамена — **устная речь** — состоит из диалогической и монологической речи.

В первой части, после того, как тестируемый представляется, происходит диалог между экзаменатором и кандидатом на общие или личные темы (примерно 2–3 мин.). При этом экзаменатор предоставляет кандидату возможность самому выбрать одну из 4 тем для диалога.

Во второй части экзамена проверяются навыки устной монологической речи (1,5 мин.). Испытуемый должен на выбор описать любимый город, друга, телевизионную программу, праздник или любую из двух предложенных фотографий.

Подробный анализ всех частей экзамена CILS позволяет утверждать, что, несмотря на указанные недостатки, такие как чрезмерная длина текстов, стилистическая перегруженность предложений, несоответствие степени сложности текстов и грамматического материала заявленному уровню, не всегда корректная формулировка вариантов ответов, тесты CILS имеют и ряд достоинств, о которых было сказано выше. Все тесты прошли предварительную экспериментальную проверку и обладают такими характеристиками эффективности, как валидность, надежность и объективность.

2.8. ТЕСТИРОВАНИЕ В СКАНДИНАВСКИХ СТРАНАХ

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. Желаящие учиться в школе проходят предварительное тестирование, где проверяются потенциальные способности 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 — Prove i Dansk 1 (уровень A2), Prove i Dansk 2 (уровень B1), Prove i Dansk 3 (уровень B2)⁶⁰.
- Норвегия — Тест по норвежскому языку — Norskprove for voksne innvandrere 1 (уровень A1), Norskprove for voksne innvandrere 2 (уровень A2), Norskprove for voksne innvandrere 3 (уровень B1).
- Швеция — Тест по шведскому языку (Svenska for invandrare) — 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 — Studieproven (уровень C1);
- Норвегия — Bergenstesten (уровень B2);
- Швеция — Test i svenska for universitets-och hogskolestudier — TISUS (уровень C1).

Ниже приводится более подробный обзор языковых тестов Дании, Норвегии и Швеции.

Дания

Тест по датскому языку 3 (Prove i Dansk 3)

Завершает обучение на курсах датского языка. Проводится два раза в год (май / июнь и ноябрь / декабрь) и состоит из двух разделов.

1. Чтение / Письмо.

Часть 1. Кандидату предоставляется ряд текстов широкой тематики для чтения (10–15 страниц). В ходе задания ему необходимо продемонстрировать, что он может не только понимать общий смысл представленного текста, 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, объ-

⁶⁰ Здесь и далее уровни приведены в соответствие с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком»: Common European Framework of Reference for Languages...

яснению, дискуссии. Ему предлагается конфликтная ситуация, которую необходимо разрешить максимально корректно и аргументировать свою позицию.

Часть 3. Написание письма в канцелярском или свободном стиле.

2. 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 относиться к позиции оппонента.

Studieproven (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 «Общевропейских компетенций...» CEFR, 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 3 разделов:

1. Чтение / письмо.

Часть 1 (1 ч. 30 мин.). Проверяются навыки беглого чтения, умение выделить фактическую информацию в большом по объему тексте и, используя богатый словарный запас, на детальном уровне 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 4 предложенных вариантов.

Пользоваться словарями во время работы над этой частью запрещено.

Часть 2 (3 ч.). Предлагается выбрать одну из 3 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.

2. Аудирование (1 ч.). Зачитываются или проигрываются 2 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 2 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.

3. Разговор (30 мин.). Тестирование проводится в индивидуальном порядке. За 7 дней до тестирования кандидатам выдаются 3 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 2 заданий: подготовленная презентация вышеупомянутой темы (5 мин.) и последующее спонтанное обсуждение темы с экзаменатором (15 мин.).

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 семиуровневой шкале (European Credit Transfer and Accumulation System — ECTS), где необходимо набрать минимум 3 балла. При удачной сдаче всех 4 частей (чтение, письмо, аудирование, разговор) выдается сертификат.

Норвегия

Тест по норвежскому языку 3 (уровень B1)

Тест завершает обучение на курсах норвежского языка. Его цель — проверить способность кандидата свободно изъясняться на языке, а также создавать ясный для понимания письменный текст. Тест возможно сдавать как на Bokmål, так и на Nynorsk⁶¹. Проводится более чем в 50 языковых центрах Норвегии 3 раза в год в заранее определенные дни и включает следующие разделы.

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.

⁶¹ Bokmål (букмол) — литературный, книжный язык — представляет из себя результат развития датского языка в Норвегии. На этом же языке ведется преподавание более чем в 80 % школ. Nynorsk (нюнорск, новый норвежский) — язык, который был сформирован из норвежских диалектов в середине XIX в. для того, чтобы устранить огромное сходство с датским языком.

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 2 заданий и проверяет способность кандидата к написанию простых, но связанных 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 3 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 отдельно с разницей в 1 месяц и являются независимыми друг от друга. Заявку на сдачу теста необходимо направить за 5 недель до экзамена.

Тест оценивается по шкале от 150 до 750 баллов, где каждый уровень определяется 50 баллами. Через 5 недель после сдачи письменной части и через 2 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 5 частей. В первый блок входят чтение, аудирование и грамматика, во второй — изложение и сочинение. Перед каждой частью тести-

руемые получают информацию о задании с примерами. Информация предоставляется как устно, так и письменно. До начала тестирования кандидат может задавать вопросы.

Общее время тестирования — 6 ч., включая информацию и перерыв около 20 мин. Время на каждую из частей ограничено.

Первый блок оценивается по трафарету, второй оценивается по критериям Европейской шкалы. Первый блок составляет 73 оценки, второй блок — $\frac{2}{3}$.

Первый блок

Чтение (1 ч.). 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 3 текстов с заданиями, проверяющими разную технику чтения. На выполнение каждого задания дается 15 мин. Возможные задания:

- В тексте (1–1,5 страницы), где пропущено 20 слов, необходимо восполнить пропуски, выбрав один из 4 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 и т. п.). Эти небольшие тексты читаются в нормальном разговорном темпе и проигрываются только один раз. Пауза между

отрывками — 15 сек. После прослушивания каждого текста кандидат должен ответить на вопросы, выбрав один из 4 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 мин.). Задание состоит из 25 пар предложений, «А» и «В». Полноценные предложения «А» имеют то же значение, что и недописанные предложения «В», которые 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 мин.). Задача тестируемого — прослушать текст и изложить его содержание в письменной форме исходя из предложенных опорных пунктов. До начала прослушивания кандидат имеет 1 мин. на прочтение этих пунктов (6–10 моментов, важных для полноты изложения). Затем тестируемый прослушивает текст или интервью, записанные на CD (5–6 мин.). Текст проигрывается 2 раза, и по ходу прослушивания можно делать пометки. После этого кандидат в течение 45 мин. 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 ч.). 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 мин.). 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 мин.). 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 2 мин. на подготовку.

Часть 3. Разговор (6–8 мин.). 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 3 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 владения иностранным языком.

Швеция

Sfi-тест

Разрабатывается языковым центром (Centrum for tvasprakighetsforskning). 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 мин., а часть С посвящена теме «Время и планирование» и рассчитана на 40 мин.

Часть 3 (проверка навыков письма). Задание предусматривает написание текста (письма / инструкции / заявления) объемом около 100 слов. Задание рассчитано на 45 мин. Проверяющие обращают особое внимание на выполнение инструкций к заданию, язык (словарный запас, синтаксис) и нормы письма (пунктуация, почерк, орфография).

Аудирование. К тесту прилагается аудионоситель 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 мин., 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 мин. 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 Е, письменное задание D, а также одно из письменных заданий первой части (А или С) должны набрать минимум 50 % каждое.

TISUS (Test i svenska for universitets-och hogskolestudier)

Тест по шведскому языку для университетов и высших школ (уровень С1) — это государственный тест, определяющий уровень знания шведского языка. К сдаче теста допускаются иностранные учащиеся, выпускники средних и специальных учебных заведений, гимназий со знанием шведского на уровне B2 / C1. Проводится 2 раза в год (май, ноябрь). Сдать его можно как в нескольких университетах Швеции, так и в университетах других стран (например, в Российском гумани-

тарном университете в Москве). Для того чтобы получить возможность сдать TISUS, следует отправить заявку в Институт скандинавских языков при Стокгольмском университете. Примерно за 2 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.

1. Чтение / Письмо.

Часть 1 (50 мин.). 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 мин.). 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 ч. 30 мин.). Предлагается написать связный текст-исследование (300–400 слов) по определенной тематике, например: «Потребление алкоголя в Швеции»⁶², используя прилагаемые графики, таблицы, выдержки из статей. Готовый текст должен включать в себя фактическую часть — анализ проблемы, — написанную официальным языком и составляющую 7% 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 имевшегося материала при изложении содержания и анализе проблемы, на стилистическое различие двух вышеназванных частей текста, на правильность грамматики и богатство словарного запаса тестируемого.

2. Разговор (30 мин.). Проводится на следующий день после письменной части. Преподаватель ведет беседу одновременно с 2–3 кандидатами по одной из ранее разосланных тем, используя «ключевые слова», которые указывают, в каком направлении вести

⁶² TISUS typprov, 2005 г.

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 школе⁶³, 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);

⁶³ Högskoleverkets föreskrifter om grundläggande behörighet samt urval (HSVFS 1996: 22). [S. 43.] Bilaga 2. S.2. URL: <http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2c82/1487841930000/83-1577-08.pdf> (дата обращения: 15.10.2016).

- 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).

2.9. ТЕСТЫ ПО ФИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящем разделе рассмотрен языковой экзамен на получение гражданства в Финляндии по результатам сдачи русскоязычными кандидатами экзаменов на знание финского языка.

В современном мире владеть иностранными языками необходимо каждому профессионалу, а знание языка страны проживания является условием получения ее гражданства. Чем выше уровень владения иностранными языками, тем больше шансов достичь профессиональных успехов и встроиться в современный глобализирующийся мир.

Владение языками не является мерой интеллекта, а есть важное средство, рабочий инструмент, при помощи которого владеющий языком может общаться с окружающей средой. Владение языком — это способ, позволяющий личности заложить основы своего будущего⁶⁴.

Значимость владения иностранными языками неуклонно возрастает, и поэтому различные языковые тесты и экзамены занимают центральное место в обществе. В 1994 г. в Финляндии была создана своя стандартизированная система тестирования, целью которой является получение достоверной и целостной информации об уровне владения языком и его специфике⁶⁵. После вступления Финляндии в Европейский Союз приток иностранцев в страну значительно вырос, что вызвало необходимость разработки не только системы об-

⁶⁴ *Sajavaara K., Luukka M., Pöyhönen S.* Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita // Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti / ed. S. Pöyhönen, M.-R. Luukka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 2007.

⁶⁵ *Tarnanen M., Huhta A., Pohjala K.* Mitä on osaaminen?: Kielitaidon arviointi vastaajana // Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti / ed. S. Pöyhönen, M.-R. Luukka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 2007.

учения, но и тестирования владения государственными (финским и шведским) языками.

В центре внимания данного раздела является Финский языковой экзамен (Yleiset kielitutkinnot — YKI), представляющий собой один из наиболее социально значимых экзаменов в Финляндии. Анализ основан на результатах сдачи экзамена русскоязычными кандидатами в 2012–2013 гг.

Финский языковой экзамен

Финский языковой экзамен является государственным языковым тестом для взрослых. Впервые он проводился в 1994 г., когда парламентом страны был принят соответствующий закон. Тестирование проводилось по 7 языкам и предполагало выделение 3 уровней владения. Первоначально использовалась девятиступенчатая шкала подуровней; в 2001 г. принята шестиступенчатая шкала. Эти 6 ступеней языкового экзамена обусловлены шестибальной системой оценки (A1–C2), используемой в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком».

В течение 20 лет в экзамен вносились изменения, вызванные поправками к финскому законодательству. Нынешняя версия экзамена опирается на закон № 964 от 2004 г. и указ № 1109 от 2011 г. Практическая разработка экзамена проводится Центром прикладной лингвистики Университета Ювяскюля, а Национальное управление образования Финляндии осуществляет руководство экзаменом и 60 тестовыми центрами по всей стране. Валидность экзамена оценивается не только по качественным и количественным параметрам самой тестовой системой, но и Ассоциацией языковых тестов Европы (ALTE), поскольку Финский языковой экзамен включен в общеввропейскую систему.

Сегодня экзамены проводятся по 9 языкам: английскому, испанскому, итальянскому, саамскому, французскому, шведскому, немецкому, финскому и русскому. В 2016 г. тестовая система увеличилась еще на один язык — на финский язык жестов. В экзамене может принять участие любой желающий, вне зависимости от того, как и когда он приобрел свои знания. При подаче заявки на участие тестируемый сам определяет, на какой уровень он будет сдавать экзамен. Участие в экзамене не требует формального изучения языков или завершения какого-то курса.

Экзамен по иностранным языкам состоит из 3 уровней (начального, среднего и высшего). Каждый уровень включает 2 подуровня подготовленности, всего их 6 (ступени 1–6). Выполненные работы тестируемых не сравниваются друг с другом, результаты определяются для квалификации на основе определенных критериев. Каждый экзамен состоит из 4 субтестов. Все экзамены включают в себя 4 вида проверки речевых умений: чтение, аудирование, письмо и говорение (см. табл. 18).

Таблица 18

Уровни и субтесты финского языкового экзамена

Шесть ступеней (YKI–CEFR)	Три уровня	Четыре субтеста
A1 } A2 }	Начальный уровень	Чтение Аудирование Письмо Говорение
B1 } B2 }	Средний уровень	
C1 } C2 }	Высший уровень	

Начальный уровень (ступени 1–2) предназначен для тех, кто лишь изредка общается с носителями языка в самых простых бытовых ситуациях. Экзамен среднего уровня (ступени 3–4) адресован тем, кто в какой-то мере использует язык не только в свободное время, но и на работе. Они, однако, ещё не в состоянии справиться с общением в сложных коммуникативных ситуациях, в частности на профессиональном уровне, хотя знание языка уже довольно хорошее и многогранное. Высший уровень (ступени 5–6) ориентирован на лиц, которые могут довольно свободно пользоваться языком в профессиональных целях: на встречах с коллегами, на научных конференциях, в деловых поездках и т. д. Они умеют выражать свои мысли в зависимости от коммуникативной ситуации, а также способны передавать информацию на иностранном языке вплоть до мельчайших нюансов.

Кандидаты получают сертификат, в котором имеется отдельная оценка по каждому субтесту экзамена. Например, на среднем уровне кандидат может получить оценки < 3,3 и 4. Оценка < 3 (меньше 3) означает, что знание кандидата ещё не соответствуют требованиям этого уровня, и эта часть экзамена не сдана. На начальном уровне кандидаты получают оценки < 1,1 и 2 и на высшем уровне оценки < 5,5 и 6.

Экзамен по финскому языку является мооязычным экзаменом, т.е. все задания, тексты, вопросы и инструкции даются на тестируемом языке. Это продиктовано многоязычием кандидатов (свыше 200 языков).

Языковой экзамен измеряет функциональное и коммуникативное владение языком. Проверяется практическое владение языком, т.е. в таких языковых ситуациях, которые касаются личной и общественной жизни, учебы или работы. При этом взрослому человеку приходится говорить, слушать, писать или читать на втором иностранном языке. В основе экзамена лежит, с одной стороны, понимание языка как части коммуникативной компетенции⁶⁶. С другой стороны, учитывается важность доменов в использовании языка (*language use domains*)⁶⁷. Под коммуникативной компетенцией понимается умение владеть языком, которое включает в себя грамматическую компетенцию (знание лексики и грамматических правил), социолингвистическую компетенцию (употребление языка в функциональных целях, т.е. способность понимать и продуцировать язык в такой форме и с таким значением, которые соответствуют определенному социолингвистическому контексту коммуникации), дискурсивную компетенцию (способность объединять отдельные предложения в связанное устное или письменное сообщение, связанное, например, с когезией, когерентностью и конвенциями дискурса) и стратегическую компетенцию (способность эффективно участвовать в общении и соответствующе использовать коммуникативные стратегии). Понятие доменов, в свою очередь, подчеркивает, что языковые навыки состоят из разных коммуникативных ситуаций и связанных с ними принятых обыкновений.

Языковой экзамен, так называемый *highstakes-test*, имеет большое значение в жизни кандидата. В 2003 г. наличие свидетельства о знании языка стало обязательным при подаче документов на гражданство. В это время экзамен включал в себя субтест «Лексика и грамматика», и общая оценка владения языком выводилась как среднее из 5 субтестов. Для получения гражданства требовалось итоговая оценка не менее 3 баллов. В 2011 г. был принят новый закон о гражданстве, и был изменен состав экзамена. Субтест «Лексика и грамматика»

⁶⁶ *Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1980. Vol. 1, No. 1.*

⁶⁷ *Bachman L. F., Palmer A. S. Op. cit.*

был из него исключен. По новому закону кандидату необходимо сдать экзамен как минимум на уровне 3 (соответствует уровню B1) в устной части экзамена (аудирование и говорение) и в письменной части испытания (понимание текста и письмо). Таким образом, кандидату необходимо показать наличие устойчивых навыков в одной из следующих трех комбинаций тестируемых видов речевой деятельности: говорение и письмо, аудирование и письмо, а также понимание текста и говорение.

Русскоязычные кандидаты на экзамене

Русскоязычные являются в Финляндии значительной группой иммигрантов. В конце 2013 г. в стране проживало 66 379 человек, указавших русский в качестве родного языка. Эта группа состоит главным образом из русских, эмигрировавших из бывшего Советского Союза. В 2013 г. их доля в общем количестве иммигрантов в Финляндии составляла 26 %⁶⁸.

Высокая доля русскоязычных в стране отражается и в числе сдающих экзамен по финскому языку. Так, примерно 30 % из всех кандидатов указывают своим родным языком русский. Это значит, что ежегодно около 2 тыс. русскоязычных принимают участие в экзамене YKI. Причины, побуждающие сдавать этот экзамен, самые разные. Например, одни кандидаты хотят доказать свое знание языка работодателю, другие сдают экзамен при поступлении на учёбу или работу; некоторые просто хотят узнать свой уровень владения финским языком. Однако главной причиной сдачи экзамена является желание получить финское гражданство. Эту причину указали в анкете 81 % обследованных русскоязычных. В 2013 г. из 9292 чел., получивших гражданство Финляндии, большинство составляли русскоязычные (2058), затем шли сомалийцы (789), выходцы из Ирака (505) и Афганистана (467)⁶⁹.

Вопросы исследования и материал

Материалом исследования являются результаты сдачи русскоязычными экзамена по финскому языку в 2012–2013 гг., и прежде всего

⁶⁸ См. данные по Хельсинки 2014 г.: Tilastokeskus: Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat: Väestö: Väestörakenne: [сайт]. URL: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin_vrm_vaerak/?tablelist=true (дата обращения 20.10.2016).

⁶⁹ См. данные по Хельсинки 2014 г.: Ibid.

тех из них, кто сдавал этот экзамен для получения финского гражданства. Кандидаты могли сдавать экзамен среднего уровня по финскому языку в разных частях Финляндии 4 раза в год: в январе, апреле, августе и октябре / ноябре. Данные этого исследования собраны со всех тестов за 2012–2013 гг.

Аналізу подвергнуты результаты всех составляющих экзамена по финскому языку и данные о самих кандидатах. Всего проанализированы данные по 10 157 сдававшим экзамен (2012 г. — 5097 и 2013 г. — 5996). 2828 кандидатов указали русский язык в качестве родного, что составляет около 28 % от общего числа. Перед экзаменом участники заполняли анкету, в которой указывали свой возраст, пол, образование, родной язык, сферу деятельности, продолжительность изучения языка, цель сдачи экзамена. Исследование должно было ответить следующие вопросы:

- Каких результатов достигли русскоязычные в знании финского языка?
- Насколько им удалось продемонстрировать достаточное знание финского языка для получения гражданства Финляндии?
- Какое влияние на результаты оказывают переменные факторы (пол, образование, предшествующее языковое обучение)?

Результаты

Русскоязычные кандидаты во многих отношениях гомогенны. Возраст большинства из них составил от 25 до 44 лет. Женщин больше, чем мужчин (68 %). Уровень образования кандидатов в целом достаточно высокий: 42 % имели высшее образование. Профессиональное образование имели 24 % кандидатов, политехническое — 15 %. Несмотря на столь высокий уровень образования, 24 % в тот момент были безработными. Одна треть (34 %) имела работу; студенты составляли 15 %, а учащиеся на курсах по трудоустройству — 16 %.

Экзамен по финскому языку на гражданство успешно сдали 2269 чел. из 2828 русскоязычных кандидатов. В табл. 19 представлены результаты сдачи этого экзамена. Если сравнивать их с результатами других сдававшими экзамен («остальные»⁷⁰), то уровень владения финским языком у русскоязычных является очень высоким. Следует отметить, что русскоязычные хорошо понимают как письменную, так

⁷⁰ Граждане 142 государств и носители 200 разных языков.

и устную речь. Самым сложным аспектом для них является «Говорение».

Таблица 19

Результаты экзаменов среднего уровня в 2012–2013 гг., %

Уровень \ Аспект	< 3 (< B1)		3 (B2)		4 (B2)	
	Русскоязычные	Остальные	Русскоязычные	Остальные	Русскоязычные	Остальные
Чтение	2,7	12,4	64,4	65,2	32,8	22,1
Аудирование	5,2	18,0	76,9	66,4	17,7	15,1
Письмо	16,1	37,9	66,8	49,7	16,8	11,8
Говорение	18,6	34,6	62,4	47,7	18,6	16,7

Кандидаты из группы «остальные» сдавали экзамен значительно хуже русскоязычных, но для них самым трудным было «Письмо». Русскоязычные в целом умеют лучше писать, чем говорить. Способность говорить и понимать связана с более высоким уровнем образования по сравнению с другими участниками экзамена. Группа «остальные» включает в себя таких тестируемых, которые или вообще не учились в школе, или имеют только начальное образование.

Как показывает табл. 20, примерно 20 % из русскоязычных тестируемых еще не достигли комбинаций, подтверждающих уровень владения финским языком, необходимого для получения гражданства. Важно отметить, что в комбинациях рассчитываются все результаты, а поэтому имеется много участников, которые достигли всех этих комбинаций. Так, например, если кандидат получил по всем субтестам экзамена оценку 3, он включен во все эти комбинации.

Таблица 20

Результаты в свете языковых требований для гражданства, %

Аспекты	Русскоязычные	Остальные
Говорение и письмо	74	48
Аудирование и письмо	81	53
Чтение и говорение	80	59

Рассмотрим подробнее характеристику тех русскоязычных кандидатов, которые сдали экзамен. В обеих группах больше женщин, чем мужчин. 83 % русскоязычных женщин и 70 % русскоязычных мужчин получили на экзамене необходимую комбинацию. В группе «остальные» иные данные: 73 и 61 %, соответственно.

Можно предположить, что между образованием сдающих и их результатами на экзамене имеется связь. С точки зрения уровня образования результаты экзамена не удивляют. Тестируемые, имеющие высшее образование, справились с экзаменом хорошо. 93 % удалось достичь требуемого уровня владения языком. Надо отметить, что результаты были хорошие, несмотря на то, какое образование имели сдающие. Даже 80 % окончивших только среднюю школу справились с экзаменом. Результаты в группе «остальные» отстают от результатов, полученных русскоязычными тестируемыми: 81 % имеющих высшее образование получили одну из необходимых комбинаций. Слабее справились те, которые окончили только среднюю школу / неполную среднюю школу; 51 % не удалось подняться до требуемого уровня владения языком.

В группе «остальные» наличие работы или учеба явились факторами, способствовавшими успеху на экзамене. Для русскоязычных участников они не были значимыми, поскольку в процентном отношении не была отмечена разница в том, был ли участник безработным или нет, студентом или учащимся курсов трудоустройства. Более значительным для русскоязычных является высокий уровень образования, которого у других участников часто не было.

Продолжительность изучения финского языка также оказывала влияние при сдаче экзамена. Самых лучших результатов среди русскоязычных участников добились те, кто изучал финский язык (на курсах или самостоятельно) 7–9 лет. Такой же результат получен и для группы «остальные». Тем не менее следует отметить, что даже изучение финского языка более года позволило многим справиться с тестом. Так, 90 % сдающих удалось достичь по крайней мере уровня 3 в комбинациях баллов, необходимых для получения гражданства. При этом необходимо учитывать, что кандидаты постоянно живут в финноязычном окружении (пользуются финским языком в семье, с друзьями или на работе), поэтому повседневный язык усваивается часто быстрее, чем другие иностранные языки.

Выводы

Итак, русскоязычные тестируемые справляются с тестом среднего уровня по финскому языку лучше, чем представители других национальностей. Как группа русскоязычные являются также довольно однородной группой, поскольку их переменные (возраст, образование) являются часто примерно одинаковыми, тогда как в группе «остальные» эти переменные очень сильно различаются.

Навыки устной и письменной речи русскоязычных участников несколько ниже, чем навыки понимания, но в целом их уровень владения языком достаточно высокий.

Анкеты, заполненные участниками, показывают, что русскоязычные также всегда специально изучали финский язык, прежде чем сдавать экзамен. Такая подготовка позволяет им обычно сдавать экзамен с первого раза. В группе «остальные» примерно 10 % сдавали экзамен не первый раз, обычно 2–4 раза.

На успешную сдачу экзамена влияют разные факторы, но для русскоязычных наибольшее значение имеет уровень образования. Благодаря высшему образованию, полученному на родине, они уже имеют опыт изучения иностранных языков и сдачи экзаменов.

Кроме того, в культурном отношении они ближе к финскому обществу, чем, например, прибывшие из Африки и Азии. Хотя экзамен не тестирует знание финской культуры, язык все же связан с ней и ее знание облегчает понимание языка и владение им. Хорошее знание языка всегда предполагает знание общества и культуры страны изучаемого языка.

Очевидно также, что трудовая занятость также способствует лучшему изучению языка, так как участие в жизни общества предполагает хорошее знание языка. Чем выше владение языком, тем быстрее и проще происходит интеграция в новое общество. Мотивация и необходимость использовать язык являются важнейшими факторами в изучении нового языка.

2.10. 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 об-

учаться в Афинском университете. Позднее школа по изучению греческого языка как иностранного стала принимать студентов, просто интересующихся греческом языком и культурой. При этом эти студенты зачастую не имели цель поступить и учиться в Афинском университете. После того как школа обрела независимость от университетского 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 последипломная программа по преподаванию греческого языка как иностранного на базе нескольких отделений университета.

В последующие годы постоянно возрастающий интерес к изучению греческого языка привел к образованию независимых курсов греческого языка на базе философского факультета Афинского университета с причислением их к последипломной 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 г. СССР, когда десятки тысяч жителей, населявших различные республики и регионы Черного моря (Грузию, Украину, 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, вкупе с другими, является изучение языка. Абсолютно не случайно, что центром по преподаванию греческого языка стали именно Салоники, в которых иммигрантам было гораздо легче поселиться и закрепиться, 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 отсутствие сертификата владения греческим языком много лет было

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 (Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας), 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.

Табл. 21 дает хорошее представление о том, насколько необходимо было создание как самих экзаменов на знание греческого языка (количество кандидатов увеличилось в 5 раз за 7 лет, что для греческого языка является рекордным), так и центров по проведению экзаменов.

Таблица 21

Рост числа сдающих экзамены по новогреческому языку

Год	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

4 уровням языковой компетенции и оцениваются по 4 навыкам: понимание письменного текста, понимание устного текста (аудирование), порождение письменного текста (сочинение), порождение устного текста (интервью). Для выдачи сертификата кандидат должен показать свои успехи по всем 4 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 / её успокоить.

На уровне В1 ситуация ещё 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 αναποφάσιτος πελάτης. Μια αναποφάσιστη πελάτισσα

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 καταφέρατε.

Ρоль 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.

Ρоль 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 / продавщица и спрашивает вас, что вы ищете. Вы понимаете, что продавец / продавщица 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 четыре основных экзамена:

- экзамен на общее владение греческим языком (Πιστοποίηση της επάρκειας της ελληνικής γλώσσας), о котором мы говорили чуть выше и который является наиболее востребованным на данный момент;
- экзамен на знание греческого языка для профессиональных целей (Εξετάσεις ελληνομάθειας για ειδικούς επαγγελματικούς σκοπούς), разработанный пока только для уровня Α2;
- экзамен на подтверждение базовых знаний греческого языка (уровень Α2) для эмигрантов и иностранцев (Εξετάσεις

Πιστοποίησης Βασικής Γνώσης Ελληνικής Γλώσσας (Επίπεδο Α2) για Μετανάστες και Αλλοδαπούς);

- экзамен на знание греческого языка для безработных репатриантов, беженцев и иммигрантов (Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας για υλοψηφίους Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ)), который проводится в рамках программы «Изучение греческого языка в сертифицированных центрах занятости для безработных репатриантов, беженцев и иммигрантов, а также тех безработных, для которых недостаточные знания греческого языка препятствуют их ассимиляции в греческом обществе». Экзамен доступен на данный момент только для уровня В1 и предназначен для кандидатов, сдающих его в Центрах профессиональной подготовки.

Последний, специфический, экзамен создавался с учетом сложившейся в Греции социальной ситуации, о чем мы уже упоминали выше.

Таким образом, несмотря на стремление тесторов 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.

2.11. ЭКЗАМЕНЫ НИДЕРЛАНДСКОГО ЯЗЫКОВОГО СОЮЗА

Рассмотрим типологию заданий и критериев их оценивания, разработанную Нидерландским языковым союзом, на примере экзаменов на Сертификат владения языком в социальных целях (Profiel Maatschappelijke Taalvaardigheid — PMT) и Сертификат владения языком в профессиональных целях (Profiel Professionele Taalverdigheid — PPT)⁷¹.

Экзамен PMT разработан Нидерландским языковым союзом и соответствует уровню В1 (согласно Общеввропейской шкале уровней). Он ориентирован на тех, кто интересуется нидерландским языком и культурой и собирается прожить длительное время в Нидерландах или Бельгии.

⁷¹ Certificaat Nederlands als vreemde taal. URL: http://doenned.org/index.php?option=com_content&view=article&id=141&Itemid=264&lang=nl (дата обращения 3.07.2017).

Субтест «Говорение» («Spreken») состоит из двух заданий: тестового задания, призванного проверить умения монологической речи, и тестового задания, контролирующего умение диалогической речи.

Первое из них (Taak 1) основывается на серии картинок, которые используются в качестве визуальной опоры для построения собственного монологического высказывания. То есть задается определенная ситуация, например:

...U hebt ot half elf s ochtends een afspraak met Bert. Onderweg naar Bert loopt er van alles mis. (...у вас запланирована встреча с Берт на 11 часов утра. Но по дороге к Берт все складывается не так).

Далее следует серия из 6 картинок, наглядно иллюстрирующая причину опоздания героя. Время выполнения задания — 5 мин.

Второе задание (Taak 2) 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 с ситуацией. Инициатором разговора выступает кандидат, а экзаменатор-собеседник поддерживает этот разговор.

Критерии оценивания для обоих заданий представлены в табл. 22.

Таблица 22

Критерии оценивания экзамена Нидерландского языкового союза РМТ

Задание \ Критерий	1	2
1	Содержание	Содержание
2	Лексика	Инициатива
3	Грамматика	Лексика
4	Структура и связность	Грамматика
5	Беглость	Беглость

Из табл. 22 видно, что специалистами разработаны две шкалы оценивания: отдельно для монологического высказывания (задание 1) и отдельно для диалогического (задание 2), но компонентное наполнение их примерно одинаковое. Также необходимо отметить, что соответствие каждому критерию оценивается 1 баллом, несоот-

ветствие — 0 баллов. Следовательно, максимальное количество баллов за оба задания — 10.

Так, в рамках критерия «Содержание» предусматривается описание возможной интерпретации каждой картинке. Кандидат получает 1 балл, если при ответе на вопрос (задание 1) или объяснении причины (задание 2) задействовал все картинки, 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 задании 1 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 РРТ 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 задании 1 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 задания 1 «Презентация» выделяется уже не 5, а 7 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 2 вопроса экзаменатора дается 1 балл. Следовательно, максимальное количество баллов за содержание — 10.

Максимальное количество баллов в задании 2 за содержание — 5, из них 4 — за обсуждение всех возможных вариантов ответа и 1 — 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.

Помимо представленных сертификатов Нидерландский языковой союз администрирует Сертификат владения голландским языком в сфере туризма и неформальной коммуникации (Profiel Toeristische en Informele Taalvaardigheid — РТТТ).

В последнее десятилетие большой популярностью стал пользоваться Языковой интеграционный тест для получения визы на временное проживание (*machtiging tot voorlopig verblijf* — МВВ). На сайте Генерального Консульства Нидерландов представлена о нем следующая информация на русском языке (ссылка <http://www.hollandlessons.narod.ru/mvv.html> (дата обращения 03.07.2017):

«С 15 марта 2006 года мигранты, въезжающие в Нидерланды для создания семьи и желающие остаться на длительное время, должны сдавать интеграционный экзамен на знание голландского языка и Нидерландов — *Basisexamen inburgering*.

Обязанность сдавать экзамен относится к иностранцам в возрасте от 16 до 65 лет, которые, чтобы иметь возможность приехать в Ни-

дерланды, нуждаются в MVV, machtiging tot voorlopig verblijf (виза на временное проживание). Это относится не только к людям, которые хотят создать семью (например, замужество) с кем-то из Нидерландов, но также и к людям, занимающимся духовной профессией, — имам или священник. <...>

Во время экзамена тестируется базовый уровень знания нидерландского языка и голландского общества. Экзамен принимается устно, на голландском, в посольстве Нидерландов или в Генеральном Консульстве за границей. Экзамен проводится по телефону, который связан с говорящим компьютером. Кандидат должен отвечать в микрофон на вопросы, которые задает компьютер. Экзамен проводится на время, без перерывов. Ответы автоматически проверяются экзаменационным компьютером. Таким образом? <...> от кандидата не требуется навыков письма или чтения.

Экзамен состоит из двух частей. В первой части проверяется знание особенностей страны и общества. Существует книга с картинками, по которой кандидату будет задано несколько вопросов. Всего существует 100 вопросов, которые надо подготовить самостоятельно дома (к каждой картинке относится один вопрос). Вопросы задаются на голландском языке, и отвечать надо тоже на голландском. Однако все вопросы заранее известны <...>. Вопросы касаются жизни в Нидерландах, истории страны, а также государственного устройства. <...>

Во второй части проверяется знание нидерландского языка. Здесь вы встретите следующие задания: повторить фразу за компьютером, ответить на короткие вопросы, пересказать текст, назвать антоним. Готовых ответов к этой части нет! Вопросы могут быть неожиданными, фразы незнакомыми! Поскольку экзамен проводится устно, требуются в основном следующие знания: голландское произношение, знание антонимов <...>, способность повторять фразы на слух, достаточный словарный запас, чтобы понимать вопросы и отвечать на них, умение пересказывать текст»⁷².

⁷² Языковой интеграционный тест для получения визы на временное проживание (MVV). URL: <http://www.hollandlessons.narod.ru/mvv.html> (дата обращения: 03.07.2017).

Глава 3. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ТЕСТИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ И РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ

3.1. ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ПРОИЗНОШЕНИЯ

3.1.1. ФОНЕТИЧЕСКИЕ ТЕСТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ (В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО)

Прежде всего попытаемся дать определение термина «фонетический тест». Для этого необходимо обратить внимание на принципиально важные моменты:

- тест — не простой набор заданий, а определенная система заданий, предназначенных именно 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.

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, и фонетический тест не является исключением, может быть охарактеризован по разным параметрам. Воспользовавшись параметрами, перечень которых дан в работах И. А. Рапопорта и его соавторов¹, а позже в исследовании Е. А. Кислицыной², представим спецификацию фонетического теста в виде схемы (см. рис. 6).

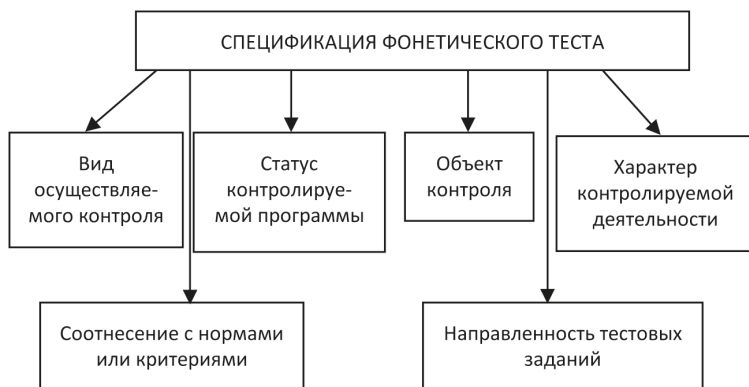


Рис. 6. Спецификация фонетического теста.

Структура фонетического теста принципиально не должна отличаться от других видов тестов, однако это вовсе не означает, что фонетический тест не имеет некоторых особенностей, которые обусловлены в первую очередь спецификой объектов тестирования.

С нашей точки зрения, фонетический тест должен состоять из 3 крупных частей: регламентирующей, операциональной и инструментальной.

1. В **регламентирующей** части представлены:

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

¹ Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. Указ. соч.

² Кислицына Е. А. Фонетические тесты как средство диагностики и контроля при обучении русскому языку китайских учащихся-нефилологов: (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995.

- *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).

2. 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, сделайте аудиозапись») 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.

3. **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.

Фонетические тесты должны отвечать определенным требованиям, предъявляемым к любым тестам³:

³ См.: Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий; Ранопорт И. А. Указ. соч.; Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Prac-

- однозначность;
- техническая простота;
- ограниченное время выполнения заданий;
- возможность количественно оценить результаты;
- градация стоимости заданий в зависимости от степени их трудности;
- стандартность;
- корректность формулировок тестовых заданий.

Разработка тестовых заданий является одной из важнейших проблем фонетического тестирования. Если исходить из целей тестирования фонетических навыков, объектов контроля, то становится ясно, что типы тестовых заданий, используемых для определения уровня грамматических или лексических навыков, в большинстве своем непригодны для фонетических тестов.

Фонетические задания могут быть достаточно разнообразными, если для их решения использовать разные приемы тестирования (разную технику выполнения тестов). Можно использовать следующие формы заданий:

- 1) дополнение (заполнение пропусков букв или пунктуационных знаков);
- 2) выбор:
 - а) множественный (среди некоторого множества ответов только один вариант — правильный);
 - б) альтернативный («да — нет», «верно — неверно», «истинно — ложно»);
- 3) установление сходства / различия (два или более стимулов могут быть одинаковыми или различными по одному основанию).

Фонетические тесты восприятия и реализации

Трудности создания тестов, в том числе и фонетических, объясняются «сложностью выбора тестовых заданий, требующих однозначного выполнения, сложностью фиксации и анализа полученных

tice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997; Valette R. M. Modern Language Testing: A Handbook. 2nd ed. New York: Harcourt, 1977.

в итоге высказываний, интегрирующих в себе формальное и смысловое единство»⁴.

Тестовые задания необходимо составлять таким образом, чтобы в результате их выполнения максимально полно раскрылись возможности испытуемого, чтобы он сумел продемонстрировать владение неродным языком в рамках того уровня, которого должен был бы достичь на данный момент контроля.

Перечислим основные требования к фонетическим тестовым заданиям:

- 1) соответствие задания цели данного этапа контроля;
- 2) насыщенность задания фонетическими явлениями, составляющими материал теста;
- 3) использование известных испытуемым лексико-грамматических явлений и синтаксических конструкций, в которых представлены определенные фонетические явления, или «учет лингвистического тезауруса учащихся, который должен быть сформирован на конкретном этапе (подэтапе) обучения»⁵. Тем самым можно избежать переключения внимания на другие языковые аспекты и речевые умения, не являющиеся в этом виде тестов объектами контроля;
- 4) соблюдение принципа «одно задание — одно речевое действие», так как «только одно из действий осуществляется при достаточно ясном и полном отражении того, что нужно для его выполнения, все же остальные действия выполняются при ограниченном отражении того, что для них требуется»⁶;
- 5) простота и конкретность формулировки задания, не допускающей разночтений и двусмысленности;
- 6) расположение элементов задания в соответствии с правилами построения теста⁷.

⁴ Шипица Л. В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). М., 1985. С. 39–40.

⁵ Там же. С. 40.

⁶ Психология: учебник для пед. ин-тов / гл. ред. А. А. Смирнов ; под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. М., 1956. С. 191.

⁷ См.: Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: пособие. М., 1995.

Тестовые задания для восприятия

Знаковая интерпретация звука. В качестве материала привлекаются слова, содержащие сегментные единицы, образующие фонемную оппозицию. После прослушивания и идентификации стимула испытуемый должен поставить соответствующий знак (+) или (-) в зависимости от того, какой из пары проблемных звуков был задан в стимуле. Вариантом этого задания может быть распределение стимулов по группам внутри фонетической оппозиции.

Пример.

/п/: 1. поле (+) 2. батон (-) 3. хлеб (+) 4. набор (-).

Минимальные пары. Для этого задания осуществляется подбор минимальных пар слов, в которых представлены контролируемые фонетические явления. Испытуемые сравнивают воспринимаемые на слух два стимула, устанавливая сходство или различие между ними.

Пример.

1. кот — год (≠) 2. кон — кон (=) 3. кум — ГУМ (≠).

Литеральная интерпретация звука. При прослушивании списка избыточных стимулов испытуемые должны отобрать стимулы с заданными фонетическими единицами.

Пример.

В матрицу должны быть записаны слова только с мягкими согласными:

1. кол — ель — пел (ель).

Сколько слов? При выполнении этого задания испытуемые определяют количество слов в прослушанных предложениях.

Пример.

1. Папа дома. (2) 2. Папа и мама дома. (4) 3. Папа был дома (3).

Идентификация типа интонационной модели. Задание предусматривает выбор знака препинания, соответствующего той или иной интонационной модели.

Пример.

1. Она идет в театр (?) 2. Он понимает по-русски (.)

Определение места фразового ударения. Прослушав стимулы, испытуемые выбирают правильный вариант ответа.

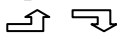
Пример.

1. Он *сам* так решил. — А. сам. Б. решил. (А)
2. Он сам так *решил*. — А. сам. Б. решил. (Б)

Определение интонационного центра. Испытуемые:

- а) прослушивают реплики-стимулы и выбирают правильный вариант реплики-реакции;

Пример.



— Ты был в кино? А. — Да, был. Б. — Да, в кино. (Б)

- б) прослушивают одно предложение-реакцию, выбирая правильный вариант реплики-стимула (в рабочей матрице даны вопросительные предложения, в которых выделены слова, являющиеся интонационным центром).

Пример.

— Нет, не я.

А. — Ты взял ручку? Б. — Ты *взял* ручку? В. — Ты взял *ручку*? (Б)

Установление истинности / ложности. Испытуемые слушают пары высказываний, находят слова, в составе которых имеются контролируемые сегменты, и устанавливают, правильно ли использовано данное слово (не приводит ли оно к искажению смысла). В зависимости от того, имеет ли услышанная фраза смысл, ставят знак в колонках В (верно) или Н (неверно). Например:

Пример.

Он болен, у него шар. (Н).

Что вы сказали? В каждой позиции представлено по 2 высказывания, построенных по одной и той же синтаксической модели. Высказывания отличаются словами-квазиомонимами. Испытуемые дважды прослушивают каждое высказывание, а потом отмечают в матрице услышанный ими вариант.

Пример.

А. У него шар. Б. У него жар. (Б)

Выбор авторской ремарки. Испытуемые прослушивают высказывания с целью установления выраженного в них эмоционального значения и осуществляют выбор авторской ремарки из 2–3 предлагаемых вариантов. Например:

Пример.

«Экзамен будет во вторник? — ... Саша. — Я думал, через неделю».
А. удивился. Б. обрадовался. В. рассердился. (А)

Кто говорит? Испытуемые прослушивают по одному предложению в каждой позиции, затем в соответствии с вопросом выбирают вариант ответа и заносят его в рабочую матрицу. Трудность составления задания заключается в том, чтобы подобрать такие словосочетания, которые, находясь в сходных синтаксических структурах, могли бы интерпретироваться по-разному в зависимости от синтагматического членения фразы, которое необходимо для выражения определенного смысла.

Пример.

А. «Мама, — сказала Синди, — сейчас придет». Б. Мама сказала: «Синди сейчас придет». (Б)

Тестовые задания для реализации

Чтение вслух. Наиболее оптимальный и популярный среди преподавателей-практиков способ проверки фонетических навыков при воспроизведении — это чтение вслух, предназначенное для индивидуальной записи на тот или иной носитель аудиоинформации. В качестве тестового материала могут выступать слова, фразы, связный текст, предъявляемые в графической форме. Каждый тестируемый репродуцирует одни и те же стимулы. Р.Ладо считает, что человек, изучавший иностранный язык в раннем детском возрасте, но не научившийся тогда же читать на этом языке, впоследствии вовсе не обязательно будет обладать хорошей техникой чтения, даже если у него прекрасное произношение⁸.

Чтение вслух особенно актуально для тестов по тем иностранным языкам, где орфография не соответствует орфоэпии (русский, английский, французский и др.). Разные буквы могут обозначать один и тот же звук (**ч, ш** = /ш/), и наоборот, одна буква в различных позициях обозначает разные звуки (**б** = /б/ или /п/).

Конечно, нужно учитывать тот факт, что произношение при говорении (прежде всего неподготовленная речь) и при чтении не всегда одинаково: например, может не совпадать место эмфатического уда-

⁸ Lado R. Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests: A teacher's book. London: Longman, 1961. P. 83.

рения. Но это не столь серьезная преграда для тестирования навыков артикуляции. Важнее, чтобы внимание читающего и говорящего было направлено на одни и те же объекты (см. рис. 7).

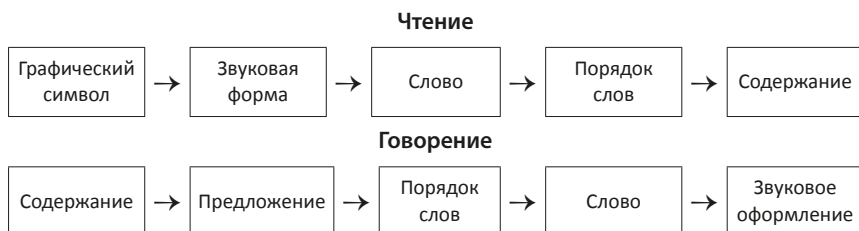


Рис. 7. Объекты внимания читающего и говорящего при тестировании.

Скорее всего, нет и не может быть идеальных стимулов для фонетических тестов, контролирующих навыки устной реализации фонетических единиц, но это вовсе не означает, что чтение необходимо исключить из тестирования.

В качестве примера приведем тестовое задание для реализации (чтение вслух), контролирующее уровень сформированности фонетических навыков на английском языке⁹. Материалом задания является состоящий из 18 реплик диалог, который испытуемые записывают на аудионоситель. Тестор слушает запись, сверяя ее с графическим текстом, где все реплики пронумерованы. В письменном тексте тестор отмечает ошибки, зафиксированные им при прослушивании, и на основе этого заполняет индивидуальную карточку на каждого студента. К тексту прилагаются списки возможных фонетических нарушений, разделенных на группы: ритмическая структура; звуки; слитное произношение; безударные слоги; редуцированные слова; ударные слоги; место интонационного центра; интонация общего вопроса. При наличии непрогнозируемых нарушений тестор может вынести их в соответствующую графу «Дополнительные ошибки».

Несмотря на кажущуюся громоздкость данного тестового задания, оно позволяет детально проанализировать произношение испытуемого, а значит, получить объективную информацию об уровне сформированности его фонетических навыков. И все же, на наш

⁹ Gilbert J.B. Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English. 2nd ed. Teacher's Resource Book: Teacher's Resource Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. С. 62–66.

взгляд, подобные тесты целесообразно использовать только для текущего или промежуточного контроля.

При построении итоговых фонетических тестов мы предлагаем применять более упрощенную процедуру обработки результатов их выполнения. Содержание тестового задания (жанр предъявляемого текста, сфера употребления, форма — диалог или монолог) может меняться в зависимости от уровня владения иностранным языком. Для удобства анализа каждая реплика пронумерована. Основное внимание тестора направлено на оценку реализации испытуемым заданной интонационной модели. Но кроме этого, в каждой реплике контролируется воспроизведение единиц как сегментного, так и супraseгментного уровней. Фиксируются все сегментные нарушения: ошибки аллофонического варьирования и оппозиционные ошибки, а также нарушения ритмико-акцентуационной структуры слов. И еще одно важное замечание: темп чтения не обязательно должен замеряться в фонетическом тестовом задании, предназначенном для чтения вслух, поскольку именно эта характеристика теснейшим образом связана с индивидуально-психологическим типом обучаемого.

Перевод. Задание на перевод считается достаточно валидным и полезным тестом, поскольку как будто бы исключается отрицательный результат фонетико-графической интерференции (стимулы даны на родном языке). Основным недостатком заданий на перевод является их пригодность только для национально-ориентированных тестов. Кроме того, можно ли говорить именно о фонетическом тесте, если внимание тестируемого сфокусировано на извлечении из памяти соответствующей лексической единицы на неродном языке? Третий вопрос, на который непросто ответить: как оценивать выполнение теста в случае, когда учащийся не знает перевод предъявляемого стимула? Пример такого задания:

Контролируется уровень сформированности навыка артикуляции /ы/:

Have you been at home? — Ты был дома? (Вы были дома?)

Установление фонетико-графических соответствий. Испытуемые должны восстановить значимое слово, вставив одну пропущенную букву из предлагаемой пары букв: в пустые клетки они вписывают соответствующие буквы.

Пример.

Л или Р: мо...око.

Заполнение пропусков. Почти идеальное тестовое задание, так как опорой для продукции должен быть исключительно контекст, поэтому главное требование к отбору стимулов (или их конструированию) — прозрачность контекста. Возможны две разновидности этого задания: пропуск слова в предложении (*Москва — ... России*) и пропуск буквы в слове (*гово...ить*). Эти задания чрезвычайно трудны для составителей, поскольку очень часто на месте пропуска может быть не один вариант (например, *го...од* = *город* или *голод*).

Лишнее слово (акцентуационно-ритмические структуры). В ряду слов, где кроме правильного варианта имеются дистракторы, испытуемые должны найти и отметить в рабочей матрице слово, ритмическая структура которого отличается от двух или трех других.

Пример.

А. река. Б. потом. В. поздно. (В)

Выбор пунктуационного знака. Испытуемые читают про себя предложения и на основе анализа синтаксической структуры предложения и его лексического наполнения осуществляют выбор соответствующего пунктуационного знака, отмечая в рабочей матрице свой вариант.

Пример.

! или ? 1. Прав ли он (?) 2. Какой красивый сад (!)

Оппозиции. По форме выполнения задание похоже на чтение вслух. Однако различие заключается в том, что сначала испытуемые должны прочесть два диалога про себя, правильно установить место интонационного центра, отметить правильный вариант в рабочей матрице, а затем прочесть диалоги вслух. Диалоги записываются на диктофон. Оцениваются только реплики, образующие оппозицию.

Примеры.

1. — Пожалуйста, принеси еще воды. — Ты уже всё выпил?

А. еще. Б. воды. (А)

2. — Пожалуйста, принеси еще воды. — А кофе больше не хочешь?

А. еще. Б. воды. (Б)

Запись на диктофон (акцентуационно-ритмические структуры). Испытуемые записывают на любой носитель аудиоинформации чтение слов, представленных в графическом виде без указания места ударного слога.

Пример.

1. идешь. 2. едешь. 3. выйдешь.

Запись на диктофон (интонационные модели). Задание предполагает запись на тот или иной носитель аудиоинформации определенных интонационных моделей, реализация которых позволяет выявить уровень сформированности навыков интонационного оформления высказываний. Предложения могут быть изолированными или представленными в текстах разного объема.

Пример.

— Ты был вчера в библиотеке? — Да, был. А ты? — Тоже был.

Рассмотренные типы фонетических тестовых заданий были использованы нами при построении тестов для разных сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным и создания банка фонетических тестов.

Тесты фонетических знаний

В системе контроля уровня сформированности фонетических навыков у иностранных учащихся помимо диагностических фонетических тестовых заданий можно использовать особую группу заданий, относящихся к *тестам знаний*. Разрабатывая эти тесты, мы исходили из того, что на основе знания аспектного материала, в который включается и владение фонетической и графической системой языка, невозможно развитие коммуникативной компетенции¹⁰. Тесты знаний могут применяться как для студентов-филологов, так и для преподавателей РКИ.

Следует признать необходимость контроля не только тех или иных навыков и умений, но и знаний, поскольку, на наш взгляд, вполне оправдан аспектный подход к анализу знаний учащихся¹¹.

По утверждению А. А. Залевской, «переживание индивидом непосредственной данности содержания знания характеризуется изначальной предметностью и пристрастностью при постоянном взаимо-

¹⁰ Скалкин В. Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. статей. М., 1986. С. 43.

Штульман М. С., Штульман Э. А. Знания студентов по иностранному языку как один из объектов тестирования // Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе. Вып. 1. Таганрог, 1972. С. 49.

действии перцептивных, когнитивных и аффективных (эмоционально-оценочных) процессов и их продуктов при динамике актуально значимого и потенциально значимого¹².

С этим утверждением согласуется предлагаемое А. А. Залевской разграничение механизмов когнитивного и коммуникативного контроля, которые при постоянном взаимодействии процессов и их продуктов взаимодействуют и функционируют на разных уровнях речемыслительной деятельности¹³.

Р. К. Миньяр-Белоручев рассматривает знание применительно к обучению иностранному языку как сложный компонент содержания обучения, в который входят:

- 1) языковой материал (фонетический, лексический, грамматический, графический), т. е. те единицы языка и речи, которые должны быть усвоены учащимися;
- 2) знание способов и приемов речевой деятельности, включающее правила изменения слов и соединения слов в предложении, а также знания из области лексикологии, стилистики; правила чтения, письма и орфографии; правила употребления стандартных клише (правила узуса);
- 3) лексический фон наиболее важных и не совпадающих по этому параметру слов иностранного языка со словами родного языка;
- 4) факты национальной культуры, сообщаемые как сведения о содержании реалий, знания из области истории, искусства, литературы, науки и т. д.;
- 5) тематический материал¹⁴.

Что касается метаязыковых знаний при усвоении иностранного языка, то они связаны с правилами из различных областей лингвистики и предполагают формирование у обучаемых представления о «способах и приемах речевой деятельности»¹⁵.

Как считает Г. В. Ейгер, к метаязыковым знаниям относятся:

Залевская А. А. Понимание текста: Психолингвистический подход. Калинин, 1988. С. 35.

¹³ Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999. С. 57.

¹⁴ Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. М., 1990. С. 40–41.

¹⁵ Там же. С. 40–41.

- 1) знания о коммуникативных ситуациях, для которых необходимо использование тех или иных языковых форм;
- 2) знания о языковых единицах и о типичных ошибках их оформления и использования;
- 3) знания о языковых общностях и о принадлежности элементов языка и языка в целом к определенной общности носителей языка¹⁶.

М. М. Гохлернер ставит на первое место знания о языковых единицах: частотность, нормативность, сочетаемость, отдельность языковых единиц и т. д.¹⁷

Так или иначе многие методисты отмечают, что метаязыковые знания входят в структуру языкового сознания, а знание отклонений от нормы выводится из отношения индивида к языковым фактам и их оценки.

В методических исследованиях необходимо учитывать постоянное действие множественного и многоэтапного (многоуровневого) контроля как одного из основополагающих принципов функционирования индивидуального знания. Это связано с тем, что при взаимодействии сенсорного, перцептивного и речемыслительного уровней базовой системы психики человека¹⁸ и постоянном соотношении внешних и внутренних условий деятельности должны регулироваться все составляющие структурно-функциональной организации такой системы.

Представляется вполне справедливой точка зрения Л. Р. Зиндера, П. С. Вовк, М. М. Галеевой, И. М. Логиновой и многих других фонетистов¹⁹, полагающих, что без фонетических знаний невозможна реали-

¹⁶ *Эйгер Г. В.* Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1989.

¹⁷ *Гохлернер М. М.* Метаязыковые знания в структуре языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникаций. М., 1988. С. 49.

¹⁸ См.: *Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н.* Деятельность: структура и регуляция. М.: МГУ, 1987.

¹⁹ *Зиндер Л. Р.* Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи. Л., 1980; *Вовк П. С.* О классификации ошибок иностранцев в русском произношении // Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1969. № 9. С. 72–105; *Галеева М. М.* К вопросу о типологии фонетических ошибок // Тезисы научно-методической конференции кафедры русского языка, посвященной 10-летию УДН. Секция 3 (Фонетика). М., 1970.

зация принципа сознательного усвоения произношения. По данным Ж. Л. Витлина, учащиеся, имеющие знания о системе любого языка (родного или неродного) и владеющие простейшими лингвистическими терминами, усваивают новый иностранный язык лучше тех учащихся, у которых нет подобной лингвистической базы²⁰.

Разумеется, для разных этапов и для разных профилей обучения должны быть различными и дозы теоретического материала, и его сложность, и форма предъявления фонетических знаний, и последовательность введения отдельных блоков.

Так, П. С. Вовк соотнесла объем теоретических знаний о русской фонетической системе с необходимыми для начального этапа обучения фонетическими навыками (сегментный уровень). В их числе автор называет:

- знания о системе русских гласных и согласных (их противопоставления по различительным признакам);
- навыки восприятия звуковых единиц во всех основных позициях;
- навыки устного воспроизведения сегментов в контексте слова, фразы, текста при направленности произвольного внимания на содержание высказывания;
- навыки письменного воспроизведения воспринимаемых на слух сообщений, понятных по содержанию, в соответствии с правилами русской графики при соблюдении основополагающих орфографических правил;
- навыки чтения вслух текстов, понятных по содержанию, с минимальным числом фонетических ошибок, препятствующих пониманию аудиторам²¹.

На начальном этапе учащиеся также знакомятся с особенностями ритмической организации русского слова (специфика русского ударения), с основными акцентуационными типами, правилами интонационного оформления высказываний на русском языке (7 ти-

С. 61–64; *Логинова И. М.* Фонетическое строение русского слова в аспекте обучения РКИ на современном этапе // *Лингвистические и лингвометодические основы обучения РКИ: сб. статей.* М., 1997. С. 35–45.

²⁰ *Витлин Ж. Л.* Обучение взрослых иностранному языку. М., 1978.

²¹ *Вовк П. С.* Методические рекомендации по обучению иностранцев русскому произношению. Киев, 1982. С. 2–4.

пов интонационных конструкций по классификации Е. А. Брызгуновой²²).

На основном этапе обучения учащимся можно предложить описание артикуляций русских звуков с помощью артикуляционных терминов, что важно было бы для освоения приемов самокоррекции. Кроме того, учащиеся должны располагать минимальными знаниями об артикуляторно-акустических характеристиках аллофонов гласных и согласных, о правилах оформления стыка слов. Больше внимания следует уделить ритмическому оформлению устного высказывания, для чего нужны, например, такие понятия, как:

- 1) нулевое ударение;
- 2) слабое или побочное ударение;
- 3) нормальное словесное ударение;
- 4) фразовое ударение;
- 5) эмфатическое ударение;
- 6) контрастное ударение²³.

Необходимо также вводить дополнительную информацию о разнообразии интонационных моделей в зависимости от типов эмоциональных состояний и эмоциональных значений. Это в немалой степени способствует совершенствованию фонетических навыков с целью максимального приближения к уровню носителя языка. Важно обратить внимание на эмоциональные значения, отражающие специфические особенности эмоционально окрашенной русской речи²⁴. Так, по данным Е. А. Блиновой, большее количество интонационных нарушений в русской речи иностранцев встречается при определении на слух и интонировании эмоционально окрашенных высказываний, причем как у носителей типологически родственных, так и у носителей типологически неродственных языков²⁵.

²² Брызгунова Е. А. Интонация // Русская грамматика: в 2 т. / АН СССР. Ин-т рус. языка. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 102–103.

²³ Венк Р. О градации ударенности (на примере русского частного вопроса) // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Т. 1. Тезисы докладов и сообщений (секции I–III). М.: Русский язык, 1990. С. 139 (VII Международный конгресс МАПРЯЛ).

²⁴ См.: Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.

²⁵ Блинова Е. А. Универсальное и специфическое в интонационном оформ-

И наконец, в защиту фонетических тестов знаний с достаточной долей убедительности говорит тот факт, что в процессе усвоения иностранного языка полученные знания преобразуются и в измененном виде функционируют в языковых навыках и речевых умениях. Знания о фонетической системе изучаемого языка имеют непосредственное отношение ко всем видам речевой деятельности. Мы полагаем, что в связи с этим теоретический материал (знания о фонетической системе русского языка) должен распределяться по видам речевой деятельности следующим образом.

Чтение:

- правила чтения русских букв;
- ритмическая организация русского слова;
- синтагматическое членение.

Аудирование:

- акустические характеристики русских звуков;
- словесное ударение;
- фразовое ударение;
- интонационный центр;
- регистры.

Говорение:

- артикуляционный уклад;
- акцентуационно-ритмические модели слова;
- оформление стыка слов;
- орфоэпическая норма;
- интонация различных коммуникативных типов высказываний.

Письмо:

- правила русской орфографии;
- фонемо-звуко-буквенные соответствия;
- пунктуационные знаки при оформлении коммуникативных типов высказываний.

В тестах знаний могут проверяться следующие знания:

- знание, необходимое для формулировки правила и определения понятия;

лении нейтральных и эмоционально окрашенных высказываний на неродном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001. С. 13.

- знание (узнавание), позволяющее распознавать языковые явления, устанавливать их специфические характеристики; считается, что такой вид знания возникает на стыке знания и навыка, поскольку оно формируется непосредственно в процессе овладения речевой деятельностью на неродном языке²⁶.

С нашей точки зрения, в тесте фонетических знаний могут быть следующие типы заданий:

- 1) задания множественного выбора²⁷;
- 2) задания альтернативного выбора;
- 3) задания на установление истинности / ложности высказывания;
- 4) задания открытого типа;
- 5) задания закрытого типа.

Приведем примеры всех типов заданий.

1. Задания множественного выбора

1. *Ответьте на вопрос, выбрав правильный вариант ответа.*

Какой гласный не может идти после твердых согласных?

А. /э/ Б. /ы/ В. /и/

2. *Закончите высказывание, выбрав правильный вариант.*

Русские звонкие согласные в абсолютном конце слова...

- А. ...иногда оглушаются.
- Б. ...никогда не оглушаются.
- В. ...оглушаются.

3. *Выберите правильный вариант утверждения.*

А. Русские /т/ и /д/ характеризуются апикальной артикуляцией.

Б. Для русских /т/ и /д/ характерна дорсальная артикуляция.

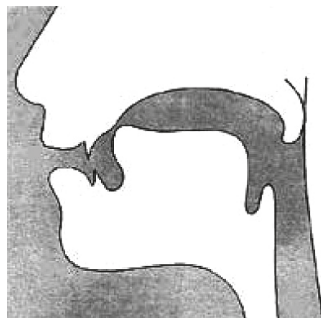


Рис. 8. Артикуляционная схема.

²⁶ Штульман М. С., Штульман Э. А. Указ. соч. С. 50.

²⁷ Разновидности заданий множественного выбора предполагают либо а) выбор ответа на заданные вопросы; либо б) выбор варианта завершения предложений; либо в) выбор правильного варианта утверждения.

4. *Определите правильный вариант произношения выделенной буквы.*

В школе. А. /в/. Б. /ф/.

5. *Определите, артикуляция какого звука представлена на рис. 8.*

А. /ш/. Б. /л/. В. /с/.

2. Задания альтернативного выбора.

Ответьте на вопрос «да» или «нет».

В русском языке есть лабиализованные гласные?

3. Установление истинности / ложности высказываний.

Определите, истинны или ложны данные высказывания.

Русская аффриката /ц/ может реализовываться как мягкий согласный.

4. Задания открытого типа.

1. *Закончите высказывание, чтобы получилась формулировка правила.*

Если звук /с/ находится в позиции перед мягким /т'/, то первый произносится ...

2. *Опишите характеристики звука ...*

3. *Охарактеризуйте все звуки в слове ...*

5. Задания закрытого типа.

1. *Заполните пропуски.*

Буква ... обозначает бифонемное сочетание.

2. *Затранскрибируйте текст.*

...

К сожалению, до сих пор в методике преподавания иностранных языков не ставился вопрос о создании банка фонетических тестов. Нами разработан один из вариантов такого банка.

Все фонетические тестовые задания разделены на две группы: задания для восприятия (ФТЗВ) и задания для реализации (ФТЗР). Разделение на *тесты для восприятия* и *тесты для реализации* продиктовано прежде всего требованиями к организации тестирования: материал для восприятия должен предъявляться в аудитивной форме, а материал для реализации — в письменном виде (за исключением тестов на имитацию). Важно также, что при составлении субтестов или тестовых батарей разработчики легко могут найти и отобрать интересные их задания.

Внутри каждой из двух групп тестовые задания, в свою очередь, разделены на блоки «Сегментный уровень» и «Супрасегментный уровень», что обусловлено спецификой разноуровневых фонетических единиц. Для контроля определенных навыков могут применяться только определенные виды заданий. Например, установление фонетико-графических соответствий:

Впишите в пустые клетки соответствующие буквы **п** или **б**. □ еть.

Однако этот вид заданий нельзя использовать для явлений супрасегментного уровня. В свою очередь, для задания «Выбор знака» в качестве материала отбираются только супрасегментные единицы (например, интонационные модели). Но возможны случаи, когда один и тот же принцип лежит в основе тестовых заданий, включенных и в блок «Сегментный уровень», и в блок «Супрасегментный уровень». Так, «Установление сходства / различия» вполне применимо для контроля уровня сформированности навыков восприятия не только звуков, но и ритмических, и интонационных моделей.

Каждому тестовому заданию дано название (например, «Реализация звука в слове»), и в соответствии с названием приводится формулировка задания:

Прочитайте слова, обращая внимание на произношение, запишите чтение слов на магнитофон.

Даются пример:

1. почта. 2. банк. 3. работать,

а также образец матрицы: или рабочей (для ФТЗВ), заполняемой испытуемым, или регистрационной (для ФТЗР), заполняемой тестором. Все задания снабжены комментарием, в котором отмечается, какие навыки должны стать объектом контроля. При этом обращается внимание на особенности процедуры тестирования, если таковые имеются. Например, возможны следующие указания: «Серия из трех стимулов предъявляется только один раз» или «Во время выполнения задания не разрешается переспрашивать тестора».

Помимо названных групп тестовых заданий, которые по сути своей являются диагностическими, так как направлены на выявление уровня сформированности навыков речевосприятия и навыков фонетического оформления речи на неродном языке, можно ввести особую группу заданий, относящихся к *тестам знаний* (ФТЗн).

Думается, банк фонетических тестов знаний оказал бы неоценимую помощь не только разработчикам типовых тестов, но и преподавателям-практикам, которые могут использовать тестовые задания для текущего контроля при обучении неродному языку. Банк фонетических тестов может дополняться новыми типами заданий, однако вряд ли он способен вместить в себя бесконечное множество разновидностей.

3.1.2. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ВИДЫ ФОНЕТИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

Сформированная фонологическая компетенция предполагает необходимые знания о фонетической системе изучаемого языка, о правилах образования и функционирования разноуровневых единиц фонологического компонента языка, умение использовать эти сведения при фонетическом оформлении иноязычной речи, фонетические навыки, необходимые для реализации коммуникативных намерений.

Фонологическая компетенция входит в лингвистическую, которая, в свою очередь, является основной, хотя и не единственной, составляющей коммуникативной компетенции²⁸.

Согласно документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», совершенное владение языками не является целью обучения. Целью становится развитие такого лингвистического репертуара, где есть место всем языковым навыкам. Кроме того, если мы признаем, что изучение языка продолжается в течение всей жизни, то задача стимулировать мотивацию, умения и уверенность начинающих учащихся при встрече с иностранным языком вне аудитории приобретает особое значение. Владение языком можно рассматривать также в контексте культур. Языковая компетенция является частью общей культурной компетенции. В рамках же лингвистической компетенции выделяются лексическая, грамматическая, семантическая и фонологическая компетенции.

²⁸ *Нестерова Т. Е., Юрков Е. Е.* Тестирование как инструмент совершенствования методики преподавания иностранных языков // XXXIII Международная филологическая конференция. Вып. 19. Тестология: в 2 ч. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004.

Фонологическая компетенция включает знание и / или умение воспринимать и воспроизводить:

- звуковые единицы языка (фонемы) и их варианты (аллофоны);
- артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, фонематически значимая звонкость, лабиализация, назализация и т. д.);
- фонетическую организацию слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тон);
- просодику (ударение и ритм, интонацию);
- фонетическую редукцию (редукция гласных, сильные и слабые формы, ассимиляция, выпадение конечного гласного)²⁹.

Уровни владения фонологической компетенцией

C2	См. уровень C1.
C1	Может передавать тончайшие оттенки значения с помощью соответствующей интонации и логического ударения.
B2	Владеет четким естественным произношением.
B1	Достаточно четкое произношение, хотя иногда ощущается иностранный акцент, допускается неправильное произношение отдельных слов.
A2	Несмотря на заметный акцент, произношение довольно понятное, однако собеседники бывают вынуждены просить повторить отдельные слова и фразы.
A1	Может произнести лишь ограниченное число заученных слов и фраз. Осознание этого факта вызывает некоторое замешательство у носителей языка, не привыкших общаться с иностранцами ³⁰ .

С фонологической компетенцией тесно связаны такие виды компетенции, как орфографическая и орфоэпическая.

Орфографическая компетенция как составляющая фонологической компетенции предполагает знание символов, используемых при создании письменного текста, а также умение их распознавать и изображать на письме. Как известно, английская письменность основана на алфавитном принципе, хотя существуют и другие системы, например иероглифическое письмо (китайский язык), консонантное

²⁹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком... С. 11.

³⁰ По материалам «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком...»: Там же.

письмо (арабский язык). В алфавитных системах учащиеся должны знать:

- форму букв (печатных и рукописных, заглавных и строчных);
- написание слов, в том числе общепринятых обращений;
- знаки и правила пунктуации;
- общепринятые условные обозначения, типы шрифтов и т. д.;
- общеизвестные символы (@, &, \$ и т. д.)³¹.

Уровни владения орфографической компетенцией

C2	Орфографические ошибки отсутствуют.
C1	Четкая, понятная графическая организация текста, соблюдение правил орфографии, допускаются отдельные описки.
B2	Может создавать связные, понятные тексты, соблюдая правила организации абзацев и т. д. Правила орфографии и пунктуации в основном соблюдаются, но иногда наблюдается незначительное влияние родного языка.
B1	Может создавать достаточно понятные связные тексты. Достаточно четкая орфография, пунктуация и организация текстов.
A2	Может переписывать короткие предложения на повседневные темы.
	Может писать короткие слова (с некоторыми отклонениями от норм правописания), известные по своей звуковой форме.
A1	Может переписывать знакомые слова и короткие фразы (простые инструкции, названия магазинов, часто используемые выражения).
	Может написать свой адрес, имя, национальность ³² .

Орфоэпическая компетенция. По словам Л. А. Вербицкой, «в отличие от фонемного состава слов, который хорошо осознается носителями языка (орфоэпический план речи) орфофонические различия, различия в фонетических характеристиках фонем, часто носителями языка не осознаются»³³. Вышеупомянутый автор выделяет орфоэпию — правила, определяющие нормативный состав слов, и орфофонию — правила произношения вариантов фонем.

Учащимся иногда необходимо прочитать вслух текст или произнести слово, которое они встречали только в письменном тексте.

³¹ Там же.

³² По материалам «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком...»: Там же.

³³ Вербицкая Л. А. Русская орфоэпия Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 47.

Умение правильно прочитать слово по его графической форме включает:

- знание правил правописания,
- умение пользоваться словарём, знание традиционно используемых систем транскрипции,
- умение соотнести знаки пунктуации с членением и интонационным оформлением текста,
- умение определить по контексту значение слова или синтаксической конструкции в случае омонимии, так называемой грамматической полисемии и т. д.

Вслед за Н. Л. Федотовой мы можем говорить о сформированности фонологической компетенции, если учащийся располагает базовыми знаниями о фонетической системе языка и о правилах образования и функционирования разноуровневых единиц фонологического компонента языка, если он может использовать эти сведения при фонетическом оформлении иноязычной речи и владеет фонетическими навыками, необходимыми для реализации коммуникативных намерений. Совокупность таких сведений и навыков составляет содержание фонологической компетенции обучающегося³⁴.

Аудитивная составляющая фонологической компетенции. Неоспоримым является постулат о том, что говорению предшествует восприятие и понимание речи на слух³⁵, которое является не только физиологической способностью человека, но и подразумевает волевые усилия в использовании слухового аппарата. Процесс слушания имеет различные цели в ходе коммуникации — семантические, стилистические и прагматические. В рамках рассматриваемой темы слушание в учебном процессе является основой адекватного восприятия звучащей речи.

Навык аудирования требует особой тренировки и развития аудитивной способности студентов. Вначале мы можем говорить об умении слушать, концентрируя внимание учащихся на фонетических характеристиках звуковой стороны речи, сегментных и супraseгмент-

³⁴ Федотова Н. Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004.

³⁵ Павловская И. Ю. Multisensory approach to phonemic perception // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: материалы международной конференции. СПб., 1999. С. 39–44.

ных единицах в отрыве от смысловой стороны. Мы говорим о фонетических характеристиках как конкретном физическом явлении и должны пользоваться естественно-научными методами³⁶, т.е. описывать речевой аппарат анатомическими терминами (увула, фаринкс, шепотный треугольник), интонацию — акустическими терминами (частота основного тона, длительность, интенсивность). Далее внимание студентов сосредоточивается на фонологической стороне языка. В связи с этим мы должны пользоваться лингвистическими терминами (фонема, аллофон, альтернативация).

Разумным требованием преподавателя при обучении студентов навыкам слушания и говорения в соответствующем порядке становится формирование фонетической чувствительности к различным качественным изменениям в речепроизводстве.

Задачей преподавателей становится выработка у студентов этой акустической и артикуляторной чувствительности с помощью таких учебных материалов, которые охватывают весь диапазон характеристик изучаемого иностранного языка. Методология такого обучения была впервые освещена в пособии «Качественные характеристики голоса и обучение произношению»³⁷ и, тщательно проработанная, представлена в издании 1987 г.³⁸ Задания на аудирование в этом пособии ставят студентов в такие условия, в которых, опираясь только на слуховые подсказки, они должны узнать возраст, пол, региональную принадлежность, уровень образованности и профессиональную сферу говорящего, чей голос записан на аудиопленке.

Восприятие и продуцирование речи. Взаимоотношение этих двух видов речевой деятельности рассматривается в рамках необходимости изначального и последующего регулирования категорий восприятия, что относится к *сенсорным* способностям, и продуцирования, что относится к *моторным* способностям.

В обучении неродному языку «хорошо сформулированные задачи на восприятие иноязычной речи являются неотъемлемым, но не достаточным условием для успешного речепроизводства — в учебной

³⁶ Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: Аспект-Пресс, 2000.

³⁷ Esling J. H., Wong R. F. Voice quality settings and the teaching of pronunciation // TESOL Quarterly. 1983. Vol. 17. P. 89–95; перепечатано в кн.: Teaching English Pronunciation: A Book of Readings / ed. by A. Brown. London: Routledge, 1991.

³⁸ Esling J. H. Methodology for voice setting awareness in language classes // Revue de Phonetique Appliquée. 1987. Vol. 85. P. 449–473.

ситуации необходимо располагать программами, которые вырабатывают и тренируют моторные навыки»³⁹. Для успешного усвоения звуковой системы изучаемого языка учащийся должен соотносить перцептивные задачи и моторные программы на речепродуцирование со степенью требуемого качества речевого звучания. Дело в том, что английское произношение имеет свой определенный стандарт, следование которому является обязательным минимумом для учащихся. По мере того как учащийся овладевает умением соотносить восприятие и продуцирование речи различными способами, рамки и условия восприятия расширяются.

Что касается контроля как метода обучения устному перцептивному и продуктивному навыкам произношения, то его роль выделяется здесь следующим образом: в процессе говорения учащиеся испытывают необходимость обратной связи, а преподаватель обеспечивает ее с целью коррекции и развития устных перцептивных и продуктивных навыков. При отсутствии обратной связи у учащихся развиваются ошибочные стереотипы восприятия и / или продуцирования речи. В этом случае они, как правило, уже на ранних этапах прекращают использовать заложенный потенциал, универсальный для носителя любого языка, а именно — прогрессивно видоизменять и настраивать тонкости собственных произносительных моделей, адекватных изучаемому иностранному языку. И напротив, получая конструктивные инструктирующие и практические коррективы, учащиеся могут улучшать четкость каждого развивающегося прототипа до той степени, пока прогрессирование не будет осуществляться регулярно и независимо от субъективных факторов.

Как пишет Дж. Ледер⁴⁰, при погружении в целостную фонологическую систему учащиеся развивают навык акустического и артикуляторного «привыкания» к произношению фонем в широком разнообразии контекстов, а не только к произношению и звучанию основных аллофонов каждого звука. В этой связи Ледер подчеркивает важность включения в учебный процесс аудио- и видеоматериалов с записью дикторов с разными типами голоса и советует избегать крайностей

³⁹ *Leather J., James A. The acquisition of second language speech // Studies in Second Language Acquisition. 1991. No. 13. P. 20.*

⁴⁰ *Leather J.H. Perceptual and productive learning of Chinese lexical tone by Dutch and English speakers // New sounds 90: Proceedings of the Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech / ed. by J. Leather, A. James. [Amsterdam]: University of Amsterdam, 1990. P. 72–89.*

в объеме и интенсивности материала, поскольку слишком большое или, наоборот, недостаточное включение вариативности на самом раннем этапе обучения может послужить серьезным препятствием для достаточного понимания и распознавания точности перцептивных и продуктивных форм.

Интерференция. Усвоение второго языка. Проблемы двуязычия

Проблема фонетической интерференции прочно интегрирована в теорию языковых контактов. Исследователи по-разному определяют понятие «интерференция»: например, как нарушение билингом правил соотношения контактирующих языков, которое проявляется в его речи в отклонении от нормы⁴¹, или как случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных вследствие языкового контакта⁴², или как лингвистическое переплетение, при котором языковые единицы оказываются элементом двух систем одновременно⁴³.

Фонетическая интерференция проявляется вследствие того, что при восприятии на слух незнакомого слова или отрезка иностранного текста мы пытаемся обнаружить в нем комбинацию фонологических представлений родного языка и разложить его на фонемы родного языка в соответствии с законами фонотактики.

Изучению фонетической интерференции посвящены многие работы современных авторов отечественной школы⁴⁴. Также различным аспектам проблемы фонетической интерференции посвящены меж-

⁴¹ Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1972.

⁴² Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблематика исследования. Киев: Вища школа, 1979.

⁴³ Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972.

⁴⁴ Бондарко Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л.: Изд-во ЛГУ, 1981; Вишневская Г. М. 1) Лингвистические предположки возникновения русского акцента в английской интонации // Фонетическая интерференция: межвузовский сб. научных трудов / отв. ред. Г. М. Вишневская. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1985; 2) Интерференция и акцент: на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб.: СПбГУ, 1993; Любимова Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991; Бурденюк Г. М., Григорьевский В. М. Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев: Штиинца, 1995; Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Киев, 1980 и др.

вузовские сборники научных трудов «Фонетическая интерференция» (1985) и «Просодическая интерференция» (1989)⁴⁵. Особенности действия интерференции при произношении английских слов русскоязычными говорящими посвящена статья А. Д. Травкиной в первом из упомянутых сборников, которая считает, что фонетическая интерференция — это нарушение вторичной языковой системы и ее нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух языков, проявляющееся через интерференцию слуховых и произносительных навыков⁴⁶.

При рассмотрении изучения иностранного языка как процесса приобретения устойчивых навыков было замечено, что изучающий вносит в него структуру, элементы и принципы, свойственные родному для него языку. Таким образом, изучение интерференции позволяет предсказать наиболее характерные варианты ошибок.

По мнению Г. М. Вишневской, интерференция — это одна из главных причин возникновения акцента в речи билингва. Согласно определению исследовательницы, это процесс, обуславливающий смещение элементов родного и изучаемого языков в лингвистическом сознании индивидуума вследствие взаимодействия двух систем при языковом контакте. Акцент — это результат или следствие интерференции, это ошибки в речи говорящего, воспринимаемые носителями языка как отклонения от нормы, характеризующиеся определенной спецификой, отражающей национальную принадлежность билингва⁴⁷.

С точки зрения Н. А. Любимовой, исследование фонетической интерференции связано, во-первых, с исследованием взаимодействия звуковых систем в ситуации языкового контакта, во-вторых, с выявлением правил линейного членения звуковой последовательности и идентификации ее единиц в фонетически искаженной речи. В ее работе отмечается, что «с одной стороны, возникает необходимость материала, с целью лингвистически обоснованного предупреждения возможных фонетических искажений звуковой системы изучаемого языка с целью коррекции искажений в речи. С другой стороны, реше-

⁴⁵ Фонетическая интерференция: межвузовский сб. научных трудов / отв. ред. Г. М. Вишневская. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1985; Просодическая конференция: межвузовский сб. научных трудов. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1989.

⁴⁶ Травкина А. Д. Действие интерференции при произношении русскими английских слов // Фонетическая интерференция.

⁴⁷ Вишневская Г. М. Интерференция и акцент ...

ние вопросов о существенности-несущественности и, таким образом, недопустимости-допустимости искажений звуковой системы изучаемого языка невозможно без учета этого феномена»⁴⁸.

Порождая и воспринимая речь на языке вторичной языковой системы, человек исходит из представлений, воспитанных системой своего родного языка и накопленных ассоциаций со звуковой системой данного неродного языка. В конечном итоге инофон оперирует «третьей системой». Л. В. Щерба был первым, кто высказал мысль о смешанном двуязычии (эквиполентном билингвизме), возникающем, «когда два каких-нибудь языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций»⁴⁹ при двух способах выражения. Утверждения о возникновении третьей системы подтверждаются тем, что действие фонетической интерференции приводит к переосмыслению фонологической значимости признаков единиц как сегментного, так и супraseгментного уровня в звуковой системе неродного языка.

При несовершенном владении иностранным языком навыки, обеспечивающие реализацию вторичной языковой системы, искажены. Их формированию препятствуют навыки первичной языковой системы. Поэтому искаженные навыки занимают промежуточное положение между навыками первичной и вторичной языковых систем. Проявление искаженных навыков происходит не хаотично: они образуют систему, обеспечивающую, в свою очередь, реализацию фонетически искаженной вторичной языковой системы.

Существенную роль в появлении акцента играет «промежуточный» язык (*interlanguage*)⁵⁰. Если явление интерференции определяется как отрицательное, то «перенос» (трансференция) является положительным явлением в процессе усвоения иностранного языка. Например, артикуляция губных согласных в русском и английском языке, использование высокого восходящего тона в функции переспроса, бóльшая длительность ударного по отношению к безударному.

Развитие навыка произношения на иностранном языке и «промежуточный язык» действуют комплексно в фонологии изучаемого

⁴⁸ Любимова Н. А. Фонетическая интерференция: учебное пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. С. 45.

⁴⁹ Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 3-е изд. М.: Изд-во лит-ры на иностранном языке, 1974. С. 157.

⁵⁰ Любимова Н. А. Фонетический аспект общения на неродном языке: (В условиях финско-русской интерференции). СПб., 2006; *Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. 10.*

языка, что служит причиной разнообразных ошибок у студентов на разных стадиях и в различных заданиях на продуцирование речи. Причем вместо постоянного исправления этих ошибок представляются более целесообразными следующие приемы:

- 1) предоставить учащимся свободу в продуцировании речи, при этом не исправляя ошибки, которые являются частью процесса говорения на промежуточном языке,
- 2) дать студентам комментарии, направленные на развитие навыка саморегулирования фонологических правил и тенденций на практике.

Очевидно, что с переходом от одного уровня владения иностранным языком к следующему проявления интерференции языков постепенно уходят из речи обучающихся, что является нормальным, естественным процессом. Во многих работах по лингвистике и психолингвистике⁵¹, посвященных вопросам языковой интерференции, рассматривается явление переноса навыков родного языка на иностранный язык.

Наряду с явлением интерференции, которое принято соотносить с негативным влиянием на изучаемый язык, существует явление *трансференции* — положительного переноса фонетических единиц первичной языковой системы на вторичную систему. Преподавателю не следует забывать об этом и максимально использовать потенциальное влияние трансференции при усвоении английского языка.

Проблема интерференции тесно связана с проблемами двуязычия и способностями к усвоению иностранных языков. Изучение иностранного языка в любом случае ведет к двуязычию (билингвизму) — *чистому или смешанному*⁵².

Перед преподавателями стоит сложная задача. В частности, в отношении усвоения произношения возникает своего рода парадокс: с одной стороны, условия обучения способствуют развитию смешанного двуязычия, а значит, и высокому уровню интерференции звуковой стороны речи. С другой стороны, каким бы совершенным ни было произношение преподавателя, родной язык все равно в большей или

⁵¹ Вишневецкая Г. М. Лингвистические предпосылки возникновения русского акцента ...; Вайнрайх У. Указ. соч.; Любимова Н. А. Фонетическая интерференция: учебное пособие.

⁵² Щерба Л. В. Избр. работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 125.

меньшей степени включается в учебный процесс, а значит, изучение иностранного языка с учетом усвоения английского произношения непосредственно из жизни крайне затруднено. При всем стремлении студентов овладеть изучаемым языком в полной мере и даже ассимилироваться с иностранцем у взрослых учащихся получается «нижегородский французский». Непрерывная борьба с родным языком со стороны преподавателя помогает учащимся осознать своеобразие структуры изучаемого языка тем больше, чем усерднее они занимаются сравнением структуры языков.

Традиционно в учебных заведениях основное внимание уделяется интерференции на лексическом и грамматическом уровнях, что необходимо, прежде всего, при чтении и письме на иностранном языке. Однако, когда возникает потребность в устной коммуникации, хорошее владение только этими двумя аспектами оказывается недостаточным. Как отмечал Л. В. Щерба, «те ошибки будут грубыми, которые мешают взаимопониманию, а это гораздо чаще будут ошибки произношения, нежели ошибки грамматические»⁵³. Данная мысль более чем актуальна для ситуации в современном обществе: носители английского языка зачастую испытывают серьезные трудности в понимании русских коллег, специалистов различных профессий, бегло и грамотно говорящих по-английски с сильным акцентом.

Например, для носителей английского языка пары звуков /i:/ — /ɪ/, /u:/ — /ʊ/, /ɔ:/ — /ɒ/ существенно разнятся как в артикуляции, так и в акустическом впечатлении и являются смыслоразличительными. Механизм возникновения интерференции хорошо известен фонетистам. Психолингвистической причиной возникновения акцента можно считать межъязыковую, субъективную идентификацию говорящим звуков иностранного языка с фонологическими эталонами родного языка, результатом чего в речи является звуковая субституция.

Современные исследователи также отмечают, что очень часто препятствием для коммуникации является не нарушение грамматических норм и не недостаточное владение вокабуляром, а именно нарушение произносительных норм⁵⁴.

⁵³ Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 32.

⁵⁴ Bartram M., Walton R. Correction: A Positive Approach to Language Mistakes. S. l.: Heinle ELT, 1991; Morley J. 1) Current perspectives on pronunciation. Washington, 1987; 2) A Multidimensional Curriculum Design for Speech-Pronunciation Instruction // Pronunciation pedagogy and theory. Bloomington, 1994.

Описание лингвистической интерференции обычно начинается с прогноза ее проявлений в речи билингов. В этом основную роль играет *контрастивный анализ* звуковых систем, который позволяет с большей или меньшей степенью точности предсказать возможные нарушения вторичной звуковой системы.

Весьма эффективной в сопоставительных исследованиях является микролингвистическая методика⁵⁵, основывающаяся на компонентном анализе. Фактически при сопоставлении сравниваются не отдельные фонемы или слова, а их компоненты.

Многие современные авторы, занимающиеся исследованием преподавания произношения английского языка для общих целей⁵⁶, обращают особое внимание на понятие «фонологические параметры». Это те артикуляторные черты родного языка, которые составляют фонтовую лингвистическую модель говорящего и чьи артикуляторные и акустические принципы руководят материальной формой устного языка, а именно структурной (на фонетическом уровне) актуализацией иностранной речи.

В формировании фонологической компетенции практическое применение теоретических знаний по интерференции обеспечивает:

- 1) понимание лингвистических проблем учащихся в усвоении произношения в частности и в овладении навыками устной речи в целом;
- 2) глубокий контроль знаний и, как следствие, обеспечение детальной обратной связи с преподавателем;
- 3) конструктивный анализ и коррекцию ошибок;
- 4) осуществление сознательно-сопоставительного метода обучения, основанного на сравнении двух систем языков;
- 5) развитие навыков самообучения, самокоррекции и самоконтроля с целью дальнейшего самостоятельного обучения.

⁵⁵ Morley J. A Multidimensional Curriculum Design...

⁵⁶ Pennington M. C. The context of L2 phonology // Variability in Second Language Acquisition. Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum / ed. by H. Burmeister, P. L. Rounds. Eugene: University of Oregon, 1990; Donegan P. J., Stampe D. Rhythm and the holistic organization of language structure // Chicago Linguistic Society. 1983. No. 19; Selkirk E. Phonology and syntax. Cambridge (MA): MIT Press, 1984; James A. A parameter-setting model for second language phonological acquisition? // Leather & James. New Sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam symposium on the acquisition of second language speech. Amsterdam: University of Amsterdam, 1990.

Виды фонетических тестов

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 7 тестов на проверку навыка произношения:

- Тест I — тест по вводному фонетическому курсу кафедры фонетики Санкт-Петербургского государственного университета⁵⁷;
- Тест II — тесты из учебников Энн Бейкер «Tree or Three?», «Ship or Sheep?» (Великобритания)⁵⁸;
- Тест III — диагностический тест из учебника Энн Кук (Ann Cook) «American Accent Training» (2000, США)⁵⁹;
- Тест IV — диагностический тест из учебника Ребекки Доэр «Accurate English» (США)⁶⁰;
- Тест V — итоговый тест из учебника Дж. О'Коннора «Better English Pronunciation» (Великобритания)⁶¹;

⁵⁷ Сказочкина Т. В. Тестирование как инструмент развития фонологической компетенции в общем курсе практического английского языка: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. Прилож. 13.

⁵⁸ Baker A. 1) Tree or three?: An elementary pronunciation course. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993; 2) Ship or Sheep?: An Intermediate Pronunciation Course. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

⁵⁹ Цит. по: Сказочкина Т. В. Указ. соч. (Приложение 16).

⁶⁰ Dauer R. M. Accurate English: A Complete Course in Pronunciation. S. l.: Prentice Hall, 1993.

⁶¹ O'Connor J. D. Better English pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

- Тест VI — тест достижения Педро Луиса Лучини для проверки произношения неподготовленной речи⁶²;
- Тест VII — авторский тест Т. В. Журий на основе вводного фонетического курса кафедры фонетики СПбГУ.

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.

⁶² *Luchini P.L.* Designing a pronunciation test for assessing free speech production: An evaluative case study // *Speak Out!*: Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. 2004. Vol. 31. P. 12–24.

Общее число отдельных слов — 24, а также даны 4 строчки по 3 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 мин. 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.

Пример.

[wɒt ɪz \dɪs // (низкое падение) hɪz \hɪ:l // hɪz \hen // hɪz \hænd // hɪz \hæt (низкий подъем и низкое падение) fɪ hɜ: \pi:ldɪt // fɪ hɜ: \htɪm // fɪ hɜ: \heldɪt (низкое падение)]

Тест II. Включает два варианта. 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 [ʊə], трифтонги сюда не включены. Все фонемы представлены под ударением, в основном в односложных словах. Проверка согласных осуществляется только в начале слова.

Пример.

Three peaches (Get the Scotch peaches. These are cheaper.)

[i:] (sheep)

/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 использования 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 2 части: первая группа слов — для проверки произношения гласных звуков, вторая — для согласных. Слова, в которых тестируется произношение гласных, разбиты на 3 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:/, /ɪ/, /e/, /æ/, /ɔ:/, /ɒ/, /ʌ/. В третьей колонке 9 слов, звуки в которых представлены буквосочетанием «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/ — /nɪ/. 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: récent, 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 Доэр «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 3 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 5 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 мин.

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 мин.

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 П. Л. Лучини) является тестом достижения (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 мин., и для того, чтобы убедиться, что все учащиеся одинаково ознакомлены с заданием, автор составил письменную инструкцию в начале каждого раздела.

Тест состоит из 3 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 речи⁶³.

В *третьем* задании студентов просят поработать совместно в паре, принимая участие в так называемой ситуации по разрешению

⁶³ Underhill N. Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

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 собеседнику⁶⁴.

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

В этом тесте автор сконцентрировал свое внимание на 3-х основных моментах произношения, которые, по его мнению, имеют наибольшее влияние на фонетическую корректность речи.

1. Сегментные единицы (употребление [ɹ] 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 вначале 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 местоположение 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 фокусирующее внимание на отдельной артикуляции гласных и согласных, ритма и интонации.

⁶⁴ Jenkins J. The Phonology of English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2000.

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 реализация отдельных фонем, — которые вместе создают собирательный образ звучания речи и сигнализируют о смысле высказывания, настроении, отношении и т. д.

Таким образом, критерии для оценивания спонтанной речи, по которым производятся подсчеты в этом тесте, делятся по 3 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 фонетически 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 супrasegmentных 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 меньшее влияние на фонетическую корректность и на понимание речи, чем недостатки произношения на супrasegmentном уровне. Лучини доказывает, что это заблуждение, и, подобно Дж. Дженкинсу⁶⁵, демонстрирует, что некоторые неправильно произнесенные сегментные единицы оказывают разрушительное воздействие на процесс коммуникации.

Что же касается постановки *ударения* и *естественности* звучания речи, Лучини согласен с П. Нельсоном, который утверждает, что

⁶⁵ *Jenkins J.* 1) *Changing Priorities* // *Speak out!*: Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. 1996. Vol. 18. P. 33–40; 2) *Which pronunciation norms and models for English as an International language?* // *ELT Journal*. 1998. Vol. 52/2, No. 2; 3) *The Phonology of English as an International Language*.

эти два параметра имеют в большей мере интегративную функцию, т. е. объединяют речевые модели, а не являются специфическими чертами английского произношения⁶⁶. У этих двух показателей самая высокая степень произносительной адекватности речи, что поддается более точному измерению во время тестирования.

Нельсон 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.

Процедура оценки произношения и подсчета баллов в этом тесте проходила следующим образом. Запись теста прослушивали помимо Лучини 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

⁶⁶ Nelson P. Student Pronunciation: A Comparison of Evaluation Techniques // The Korean TESOL Journal. 1998. Vol. 1, No. 1.

ряда, затем среднего ряда, далее заднего ряда и от верхнего подъема к нижнему подъему. Дифтонги расположены группами относительно глайдов: [э], [и], [у]. 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 курса.

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 имеющихся фонем и аллофонов. Студенты читали каждое слово по 2 раза. Время тестирования одного учащегося занимало 1,5–2 мин.

Итак, контент-анализ имеющихся тестов показал:

- 1) *по фонемному составу* наиболее полными являются Тесты I, II и IV;
- 2) *по супraseгментным характеристикам* наиболее оптимальным является Тест V;
- 3) *по коммуникативным функциям* лучшими представляются Тесты IV и VI.

Из рассмотренных материалов Тест IV наиболее приближен 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 широко. На начальном этапе обучения навык произношения целесообразно 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 тестирован 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. Существует несколько теоретических моделей коммуникативной компетенции⁶⁷, 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 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, т.е. проверяющим только один навык или аспект речи, должен быть сосредоточен только на проверке произносительного навыка в рамках лингвистической ком-

⁶⁷ Цатурова И.А., Балуйн С.Р. Тестирование устной коммуникации. М., 2004.

петенции. 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.

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 требованиям ЗУН в области фонетики иностранного языка. Фонетические знания, а также знания фоники, 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.

3.1.3. О ТЕСТИРОВАНИИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА

О полилингвальном образовании и о понятии многоязычия

Сегодня в России стремление к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство ведет за собой и интерес к полилингвальному и поликультурному образованию (см. раздел 1.3.3). Появился первый опыт билингвального обучения, создаются научные и методические центры по данной проблеме, возникает естественный интерес к странам, являющимся пионерами движения билингвальных школ. К таковым можно отнести прежде всего Канаду, Бельгию, Швейцарию, где традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду. Наиболее полезен для нас опыт тех стран, где развитие билингвального обучения детерминируется не столько внутренними процессами, сколько общей тенденцией к интеграции, стремление к диалогу культур и межкультурной коммуникации. Наиболее показателен в этом плане пример Германии, например, инициированный Институтом Гёте крупномасштабный проект Евросоюза «Языки без границ» («Languages without Borders»)⁶⁸, который был про-

⁶⁸ Multilingualism — Languages Without Borders // Goethe Institut: Mehrspra-

веден под патронатом председателя Комиссии по мультилингвализму Совета Европы Леонарда Орбана в 2008–2009 гг.. Кроме того, вопросами политики и теории многоязычия активно занимаются такие организации, как Европейский языковой совет (European Language Council) с центром в Берлине и Центр современных языков (Centre for Modern Languages — CML) со штаб-квартирой в Брюсселе. Этой последней организацией еще в 1995 г. был выпущен официальный доклад, так называемый «Белый документ» (White paper), «Всеобщее профессиональное образование: учить и учиться. На пути к обществу познания» («Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft»⁶⁹), где прописывается введение в Европейских школах обязательного обучения трем языкам: родному и двум иностранным, обычно одному языку соседней территории и одному языку межкультурного общения — на сегодняшний день английскому (формула «1 + 2»). Язык родной, язык существования (среда, второй язык) и язык сосуществования (lingua franca). Для многих стран в качестве второго иностранного предлагается немецкий как открывающий возможности в образовании, трудоустройстве и экономических связях. Подчеркивается методическая целесообразность стремления к мультилингвализму, так как каждый последующий язык изучается легче, по мнению авторов, чем предыдущий.

Как пишут интернет-словари: «Многоязычие (полилингвизм, мультилингвизм) — сосуществование и использование нескольких языков в языковом сознании, речевой деятельности индивида и языкового коллектива. Частным случаем многоязычия является двуязычие (билингвизм). Существуют различные классификации индивидуального многоязычия: по степени владения неродным языком (рецептивный, репродуктивный, продуктивный); по способу усвоения неродного языка (естественный, искусственный) и др. (см. раздел 3.1.2. — *Авт.*). Важную роль играет выдвинутое Л. В. Щербой и психологически обоснованное Ч. Огсудом и С. Эрвином различие координативного (чистого) и смешанного двуязычия. При первом две (или

chigkeit Sprachen Ohne Grenzen: [сайт]. URL: www.goethe.de/languages-without-borders (дата обращения: 22.07.2014).

⁶⁹ Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft URL: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (дата обращения: 22.07.2014).

более) языковых системы существуют в языковом сознании „отдельно“, при втором — план содержания языковой систем один, но ему соответствуют два или более плана выражения, принадлежащие разным языкам»⁷⁰.

Понимание концепта «многоязычие» в «Общевропейских компетенциях владения иностранным языком» шире. Оно включает не только знание многих языков как таковых, но и умение говорящего использовать эти знания в различных ситуациях для своих коммуникативных целей, с учетом связей и взаимодействия этих языков. Таким образом формируется некая единая коммуникативная компетенция со всеми ее составляющими и всеми языками, которыми владеет человек.

Появляется понятие полилингвального пространства (language area), а в нем не обойтись без смешения языков, интерференции. Хорошо это или плохо? Интерференция и акцент всегда считались врагами преподавателя-фонетиста (см. раздел 3.1.2).

Тем не менее смешение фонетических признаков достаточно широко распространено в мировом пространстве как на единичном, так и на системном уровне. Это слоговой характер ритма в ударосчитающих языках (французский акцент в английском), написание русской аффрикаты /ч/ с буквой т (*русский китч*) среди орфографических сдвигов, упрощенная орфография в уличной рекламе в Великобритании и Америке (*wail-u-wait, lite nite*), изобилие смешанных форм написания у нас (*Земфира, ИнтерZet*), и другие графические ухищрения, чаще всего в Мировой паутине (эмодиконы, «креолизованные» тексты). Добавление визуального компонента не только в тексты (в частности, кинотексты), но и в короткие фразы и слова (*English4you, I ♥ you*). Все это, безусловно, делает общение более интернациональным и, таким образом, развивает межкультурную коммуникативную компетенцию.

⁷⁰ Многоязычие // Российский гуманитарный [энциклопедический] словарь: [электронная версия]. URL: <http://2tq.ru/slovary/mnogoyazychie.html> (дата обращения: 22.07.2014) (сокращения, употребленные в источнике, здесь раскрыты). См. также: «В условиях билингвизма два языка сосуществуют друг с другом в рамках одного коллектива, использующего эти языки в различных коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации и других параметров коммуникативного акта» (*Швейцер А. Д. Социолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь*. М., 1990. С. 481–482. URL: <http://www.durov.com/linguistics1/shveytser-90.htm> (дата обращения: 22.07.2014).0

Сюда следует добавить употребление разноязыкой лексики в общении (огромное число англицизмов в русском языке, упрощение грамматики). В отношении английского языка это может привести к унифицированному языку, который Дэвид Роузворн (David Rosewarne) назвал «Globiwersal language»⁷¹. На фонетическом уровне автор предвосхищает значительные изменения английского языка в сторону интернационализации, в частности:

- 1) замену некоторых дифтонгов на монофтонги;
- 2) упразднение долготы гласных как дифференциального признака;
- 3) замену звонкого /ð/ на /d/, и др.

Грозит ли что-либо подобное русскому языку? Например, можно наблюдать тенденцию современных молодых людей излишне редуцировать неударные слоги, что, собственно, свойственно английскому языку как ударосчитающему, а не русскому как силлабо-тоническому.⁷²

Эта «война и мир языков и культур»⁷³ заставляет задуматься о педагогических проблемах в обучении языкам — а надо ли добиваться эталона произношения, правильного выбора слов, корректного употребления грамматических структур, или достаточно, чтобы «русский, немец и поляк» одновременно друг друга понимали (вспомним неплохой фильм «Кукушка», где русский, финн и карелка общаются без перевода)?

Думается, что уместное смешение языков возможно, но лишь при условии их знания, а не от незнания.

Говорить об общей многоязычной фонологической компетенции хотя бы на каком-либо ограниченном пространстве пока еще, по-

⁷¹ Rosewarne D. English 2100: The Globiwersal language // Speak out!: Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. 1996. Vol. 18. P. 62–65.

⁷² Павловская И. Ю. Межъязыковая интерференция в полилингвальной среде // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», 3–4 декабря 2015 года, в рамках Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития»/ ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева». Красноярск, 2016. С. 108–117.

⁷³ Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008.

видимому, рано. Однако в некоторых образовательных контекстах мы неминуемо приходим к фонетической интерференции между 2–3 языками и должны поставить рамки, в которых эта интерференция допустима, не мешает коммуникации, а напротив, помогает освоению изучаемых языков (о положительном переносе см. раздел 3.1.2).

Если мы рассматриваем ситуацию, когда человек должен освоить артикуляторно-фонетическую базу сразу нескольких языков, мы должны вспомнить о понятии «фонологического сита»⁷⁴. К 8 годам у ребенка складывается фонологическая система родного языка, и он перестает «слышать» (т. е. воспринимать как значимые) звуки, не похожие на родные, — они не попадают в «светлую точку сознания»⁷⁵. При первом столкновении с иностранным (иным) языком эта система подвергается серьезному вызову — оказывается, и другие звуки могут что-то значить. Насколько удачно складывается взаимодействие двух систем, определяет, получаем ли мы билингва или человека, говорящего с сильным акцентом. Исключения составляют случаи естественного билингвизма, когда две системы сосуществуют с самого рождения благодаря разноязыким родителям, ближайшим родственникам или няням, гувернанткам. Но в современном понимании и тот, и другой — оба билингвы, просто мы привыкли ассоциировать слово «билингв» именно с ребенком, выросшим в разноязыкой среде или, в последнее время, в окружении неродного языка (как в семьях иммигрантов). Именно такое понимание доминирует среди специалистов по РКИ, хотя проблема видится шире.

Методы тестирования произношения в трилингвальной среде

Мы имеем некоторый опыт обучения произносительному навыку в полилингвальной среде, практически в отсутствии языка-посредника. Это обучение студентов иностранного бакалавриата, которые в основном приезжают из восточных и южных стран, английскому языку русскоязычным преподавателем. По-существу, это трилингвальная программа⁷⁶.

⁷⁴ Щерба Л. В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. Л., 1983.

⁷⁵ O'Connor J. D. Op. cit. P. 3.

⁷⁶ Павловская И. Ю. Teaching Pronunciation in a Multilingual Classroom // Русский язык сегодня: между иностранным и родным / под ред. С. В. Афонина, Е. А. Плаксиной. Берлин, 2013. С. 359–368 (Новое в изучении русского языка и литературы. Т. 3); Павловская И. Ю., Тимофеева Е. К. Обучение

К моменту начала обучения английской фонетике — это первое, с чем они сталкиваются по программе филологического факультета, — студенты еще недостаточно владеют и русским и английским языками, чтобы вести аудиторную беседу на них. Находясь в русскоязычной среде, они приобретают произносительные навыки русского языка быстрее, чем английского, и таким образом преподаватель-фонетист, не являясь носителем изучаемого языка, имеет дело с влиянием как родного, так и первого иностранного языка на второй иностранный (в нашем конкретном случае это в основном китайско-русско-английская интерференция).

К трудностям, обусловленным влиянием родного языка, следует отнести:

- 1) произношение сонантов в конце слова (*team, animal, onion*);
- 2) произношение сочетаний взрывных согласных с сонантами в начале слова или слога (*blind, apple, submit*);
- 3) реализация дифтонгов;
- 4) оппозиция звонких и глухих согласных в начале слова;
- 5) реализация отдельных фонем (/w/, /h/, /θ/ и /ð/);
- 6) недодифференциация /r/ — /l/.

К ошибкам, вызванным интерференцией с русским языком, относятся:

- 1) дифтонгоидность некоторых монофтонгов;
- 2) оглушение звонких согласных в конце слов;
- 3) палатализация согласных перед гласными переднего ряда;
- 4) недодифференциация долгих / кратких согласных⁷⁷.

произношению при столкновении языков и культур // Учитель, ученик, учебник: материалы конференции Москва, МГУ им. Ломоносова, 26–27 мая 2016 г. Т. 2 / отв. ред. И. Л. Лебедева. М.: «КДУ», «Университетская книга», 2016. Т. 2. С. 169–179.

⁷⁷ Павловская И. Ю., Тимофеева Е. К. Фонетические аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // Современный билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: межвузовский сб. научных трудов. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 2008. С. 83–92; Игнаткина Л. В. Артикуляторная характеристика гласных китайского языка в сравнении с русскими // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований: к 70-летию Л. В. Бондарко / отв. ред. Н. Б. Вольская, Н. Д. Светозарова. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2002.

Как же измерить фонологическую компетенцию в условиях би- или трилингвального обучения / пространства?

Методически эта проблема решается тремя способами:

- 1) путем подхода к ней сверху вниз (не от фонемы к слову и высказыванию, а от высказывания к его сегментации), при этом первейшее значение имеют просодические характеристики высказывания: интонация, ритм, паузация;
- 2) тренировкой перцептивных навыков, которая начинается задолго до формирования продуктивных навыков;
- 3) в отсутствие языка-посредника предлагаются фоносемантические опоры для понимания смысла и артикуляции неродных языков⁷⁸.

1. Следуя этим принципам, тестирование начинается с проверки распознавания на слух иноязычных высказываний (сразу на двух иностранных языках) в сравнении с родным в плане правильной интерпретации интонации и ее коммуникативной функции, опознавания количества ударных слогов, позднее — слов и их границ⁷⁹.

Примеры тестовых вопросов.

1. Прослушайте высказывание. Оно на английском языке или нет? Это вопрос, утверждение или восклицание?
2. Прослушайте фразу. Сколько ударных слогов вы в ней слышите?
3. Сколько слогов во фразе?
4. Сколько слов во фразе?

2. На более поздних этапах подключается распознавание похоже звучащих слов в парах и тройках (с учетом трех языков). При этом распознается не значение по альтернации фонем (как в знаменитом методе «минимальных пар»), а прежде всего определяется язык, на котором они произнесены, а уже затем ассоциация значения закрепляется через визуальную опору (текст или картинку).

⁷⁸ Павловская И. Ю., Тимофеева Е. К. Курс начального обучения произношению английского языка. СПб.: Гиппократ, 2009.

⁷⁹ Pavlovskaya I. Testing and Teaching English Intonation to Chinese Students // TEA SIG IATEFL Newsletter, December 2016. № 60. P.13–16. URL: <http://edition.pagesuite-professional.co.uk/Launch.aspx?EID=58c64536-02a9-4a82-aafe-0656958b85f8> (дата обращения 13.12.16.)

Примеры тестовых вопросов.

1. Прослушайте запись нескольких слов. Какие слова из них английские?
2. На каком языке произнесено слово?
3. Прослушайте 3 слова (омофоны). Скажите, какое из них английское, какое русское, а какое китайское?
Fǎ (кит. 'закон'). *Фа* (рус. 'нога фа'). *Far* (англ. 'далеко').
4. Тестовое задание на английскую артикуляцию⁸⁰.

Test yourself

Guess the word at the end of the sentences. Read them.

1. This shelf is full of your 
2. The shop sells very good 
3. Is this your 
4. He's broken my 
5. Give me the 
6. She's bought two 
7. That's a very small 
8. Have you got a 
9. You've dropped a 
10. What a high 

⁸⁰ Там же. С. 46.

Test yourself

Guess the word at the end of the sentences. Read them.

1. This shelf is full of your _____.
2. The shop sells very good _____.
3. Is this your _____?
4. He's broken my _____.
5. Give me the _____.
6. She's bought two _____.
7. That's a very small _____.
8. Have you got a _____?
9. You've dropped a _____.
10. What a high _____!

3. Лишь на третьем этапе можно перейти к распознаванию отдельных слогов и / или фонем и их произнесению изолированно и слитно.

Примеры тестовых вопросов.

1. Звучит запись звука /ж/. Вопрос: К какому из трех языков относится этот звук?

2. Звучит запись английского звука /η/. Вопрос: К какому языку относится этот звук? Вы можете его произнести на родном (китайском) языке? А на русском?

3. Прослушайте запись слов на английском языке: *wabbit, tisl, borx, read*. Вы можете опознать их значение? Какие слова были произнесены неправильно? Запишите в транскрипции и в орфографии, как должны были быть произнесены эти слова. Как они на самом деле прозвучали?⁸¹

Тесты знаний (см. раздел 3.1.1) при этом также не исключаются, хотя требуют теоретической подготовки. Например, можно задавать вопросы типа: «Какой согласный (звонкий или глухой) произносится в конце слов *ход* в русском языке, *Hod* (имя) в английском языке?»

Вопрос о том, на каком языке давать инструкцию к заданию, решается в зависимости от уровня подготовки студентов и по их выбору.

Перспектива для совершенствования организации билингвальной программы обучения студентов-иностранцев видится в более тесном контакте преподавателей русской и английской фонетики, равно как и других дисциплин, и более экономичном и целостном выстраивании содержания обучения.

⁸¹ Pavlovskaya I. Methods of testing common phonological competence // Language testing: Current trends and future needs 2014. С. 45–49.

3.2. 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 для проведения как текущего, так и итогового контроля в последние годы получило широкое распространение. 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. каковы 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 в 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»⁸².

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 навыков, которые являются автоматизированными компонентами речевых умений и свидетельствуют 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)⁸³.

В качестве примеров экспрессивных морфологических грамматических навыков можно привести правильное использование в устной и письменной речи таких грамматических форм, как притяжательный

⁸² Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: методическое пособие / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск, 2001. С. 6.

⁸³ Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. С. 110.

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 языке⁸⁴. Контролю подлежат такие явления, как операции по использованию различных способов словообразования с помощью аффиксов (суффиксов, префиксов: *-ty, -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 характеристики, 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»⁸⁵.

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.

⁸⁴ Там же. С. 110.

⁸⁵ Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого и др. М., 1982. С. 185–186.

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 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 разделах 3.3–3.6.

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 различия».

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 так-

же 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 ним и 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*), за-

полнение 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.⁸⁶

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.

Тест 1. Соотнесение

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

- | | | |
|-----------|--------------------------|------------|
| 1. autumn | <input type="checkbox"/> | зима |
| 2. season | <input type="checkbox"/> | лето |
| 3. spring | <input type="checkbox"/> | весна |
| 4. summer | <input type="checkbox"/> | осень |
| 5. winter | <input type="checkbox"/> | время года |

Тест 2. Множественный выбор

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

- | | | | | | | |
|--------------|--------------------------|----------|--------------------------|-----------|--------------------------|----------|
| 1. porridge | <input type="checkbox"/> | каша | <input type="checkbox"/> | масло | <input type="checkbox"/> | овощ |
| 2. cook | <input type="checkbox"/> | покупать | <input type="checkbox"/> | печь | <input type="checkbox"/> | готовить |
| 3. tasty | <input type="checkbox"/> | сладкий | <input type="checkbox"/> | вкусный | <input type="checkbox"/> | свежий |
| 4. glass | <input type="checkbox"/> | чашка | <input type="checkbox"/> | блюдец | <input type="checkbox"/> | стакан |
| 5. carrot | <input type="checkbox"/> | морковь | <input type="checkbox"/> | картофель | <input type="checkbox"/> | огурец |
| 6. vegetable | <input type="checkbox"/> | овощ | <input type="checkbox"/> | мясо | <input type="checkbox"/> | фрукт |

⁸⁶ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочник для преподавателей и студентов вузов. СПб.: Русско-Балтийск. информ. центр «Блиц», 2001.

Тест 3. Множественный выбор и заполнение пропусков

Заполните пропуски, выбрав один из предложенных вариантов.

John _____ a new bike yesterday.

- A. bought. B. buying. C. buys.

Mother _____ in the kitchen at the moment.

- A. cooks. B. cooked. C. is cooking.

We _____ to the cinema yesterday.

- A. are going. B. went. C. go.

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*.

	<i>drink</i>	<i>sleep</i>	<i>meal</i>	<i>dood</i>	<i>person</i>	<i>drugs</i>
<i>soft</i>						
<i>light</i>						

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?

1. dog — sofa — bed — desk.
2. lake — river — see — ocean.
3. pig — dog — lamp — cat.

Тест 10. Идентификация

Read and colour the squares. (Прочитайте предложения и закрасьте рамочки соответствующим цветом.)

1. Colour two squares brown.
2. Colour one square red.
3. Colour three squares yellow.
4. Colour two squares grey.
5. Colour one square pink.
6. Colour one square blue.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Тест 11. Клоуз-тест

Read the text and fill in the gaps with the prepositions. (Прочтите текст и заполните пропуски предлогами.)

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 тестовые задания 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. Тестовые задания могут быть одноязычными и двуязычными, т. е. использовать родной язык. Они предполагают не только чтение, но и прослушивание 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 заданиях 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 фор-

матом экзамена, который вступил в силу с декабря 2008 г., этот раздел экзамена состоит из 4 частей. Он рассчитан на 45 мин. 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 отношении, требует понимания содержания для заполнения пропусков. В качестве примеров приведем отрывки текстов из соответствующих частей теста⁸⁷.

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 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 |

⁸⁷ 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.

4. A. put B. set C. aim. D. place
5. A. result B. lead C. cause D. create

<...>

Keys: 0 — A; 1 — A; 2 — B; 3 — C; 4 — B; 5 — A; <...>.

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) **as** the 'holy lake', is situated in South America on the border between Bolivia and Peru. The lives of the people (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) selection SELECT
of small group walking holidays which explore some
delightful hidden comers 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 des- FIT
tinations and a range of itineraries. These range from
sightseeing tours of (27) _____ cities to undemanding HISTORY
walking trips in unspoilt coastal and country regions
and, for the more (28) _____ traveller, challenging ADVENTURE
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.

3.3. ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ

Контроль сформированности навыков и умений аудирования осуществляется на всех уровнях владения иностранным языком — от начального до продвинутого. Каждому уровню владения иностранным языком соответствует определенный уровень понимания иноязычного звукового сообщения на слух. Соответственно, при разработке тестовых заданий для проверки сформированности умений и навыков аудирования целесообразно учитывать как уровень владения иностранным языком, так и уровень восприятия и понимания звучащего сообщения.

А. Р. Лурия выделяет 4 уровня восприятия и понимания звукового сообщения:

- 1) уровень восприятия и понимания отдельных слов;
- 2) уровень восприятия и понимания отдельных предложений;
- 3) уровень восприятия и понимания целого текста;
- 4) уровень восприятия и понимания внутреннего смысла (подтекста)⁸⁸.

Основным отличием этих уровней являются глубина, полнота и точность понимания, а также сложность операций, совершаемых слушающим.

Н. И. Гез, в свою очередь, полагает, что данная типология уровней понимания аудиотекста представляет интерес с точки зрения развития прогностических умений, однако для организации контроля сформированности умений и навыков аудирования мало пригодна; и предлагает иную типологию уровней понимания звукового сообщения:

⁸⁸ Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1998. С. 231.

3.3. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования

- 1) уровень фрагментарного понимания;
- 2) уровень общего / глобального понимания;
- 3) уровень полного / детального понимания;
- 4) уровень критического понимания⁸⁹.

Таким образом, опираясь на вышеизложенные типологии уровней понимания звукового сообщения, мы предлагаем многоуровневую классификацию тестовых заданий для контроля сформированности аудитивных навыков и умений, принимая во внимание определенный уровень понимания текста. Следует выделить 4 уровня понимания звукового сообщения:

- 1) на уровне перцепции;
- 2) на уровне общего понимания текста;
- 3) на уровне полного понимания текста;
- 4) на уровне критического понимания текста.

В табл. 23 показаны примеры тестовых заданий, направленных на проверку конкретного аудитивного умения, которые могут быть использованы на определенном этапе владения языком.

Таблица 23

Виды тестовых заданий для контроля сформированности навыков и умений аудирования

Уровни понимания текста	Контролируемые умения	Вид тестового задания
На уровне перцепции	На уровне сегментного восприятия: опознавать сигнификативную и дистинктивную функцию фонемы	Прослушивание ряда минимальных пар слов и определение сходства или различия между заданными стимулами Сортировка слов в соответствии с типом гласных / согласных
	Распознавать акцентно-ритмическую модель слова	Определение количества ударных слогов в ряде прослушанных предложений. Обозначение ударения в ряде прослушанных слов. Сортировка слов по акцентационным моделям

⁸⁹ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006. С. 187.

Продолжение табл. 23

Уровни понимания текста	Контролируемые умения	Вид тестового задания
	Сегментировать фразу в речевом потоке	Определение количества слов в прослушанном предложении. Распознавание слова в высказывании на основе предложенных вариантов
	На уровне супrasegmentного восприятия: определять функции ударения и интонации для обозначения информационной структуры высказывания	Определение типа коммуникативного высказывания на основе интонационного рисунка. Определение, является ли информация новой или старой на основе интонационного рисунка (актуальное членение предложения)
На уровне общего понимания	Понимать основное содержание звукового текста в целом	Сортировка текста. Выбор темы текста из нескольких предложенных вариантов. Выбор заголовка текста из нескольких предложенных вариантов. Выбор соответствующего изображения на основе прослушанного текста
	Отделять главную информацию от второстепенной	Составление плана текста. Составление списка наиболее значимых фактов, изложенных в тексте
	Игнорировать неизвестный языковой материал, несущественный для понимания.	Составление списка ключевых слов на основе прослушанного текста
На уровне полного понимания	Догадываться о значении слов, исходя из контекста	Прослушивание высказывания и выбор значения незнакомого слова из трех предложенных вариантов. Выбор общего смысла высказывания на основе прослушивания высказываний, содержащих 1–2 незнакомых слова
	Распознавать средства логической связи и логическую структуру текста	Составление списков в соответствии с классификацией дискурсных маркеров. Прослушивание текста и выстраивание дискурсных маркеров в логической последовательности

3.3. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования

Окончание табл. 23

Уровни понимания текста	Контролируемые умения	Вид тестового задания
	Выделять факты, примеры, аргументы и определенную информацию в соответствии с поставленной задачей	Заполнение таблицы в соответствии с определенной категорией. Заполнение пропусков в письменном кратком изложении текста. Выбор определенного факта из нескольких предложенных вариантов. Обозначение маршрута на карте
	Определять временную и причинно-следственную связь событий и явлений	Определение истинности или ложности высказывания. Выстраивание изображений в нужной последовательности в соответствии с содержанием и логикой текста
На уровне критического понимания	Прогнозировать ход развития событий	Выбор возможного продолжения прослушанной части текста из числа предложенных вариантов
	Распознавать коммуникативные функции высказывания в зависимости от ситуации общения и коммуникативных намерений участников устно-речевого общения	Выбор определенной коммуникативной функции на основании прослушанного фрагмента текста из числа предложенных вариантов
	Отделять оценочную информацию от фактической	Составление списков качественных и относительных прилагательных на основе прослушивания фрагмента текста. Составление таблицы в соответствии с определенной категорией информации
	Обобщать или классифицировать содержащуюся в тексте информацию	Сортировка и краткое изложение информации, изложенной в тексте в соответствии с определенной категорией, указанной в таблице
	Находить расхождения, противоречия в тексте	Обозначение элементов во фрагменте письменного текста, которые противоречат содержанию прослушанного текста

Ниже приведем пример тестового задания, направленного на проверку умения выделять определенную информацию, в данном случае — это определенные точки на карте. Задание соответствует уровню полного понимания текста, который предполагает, что слушающий может понимать детали и отдельные факты, отделять главную информацию от второстепенной, а также понимать логико-следственные связи текста.

Пример 1. Обозначение маршрута на карте (рис. 9), уровень C1

As you listen show where the following places can be found by marking the symbols below in the correct place on the map.

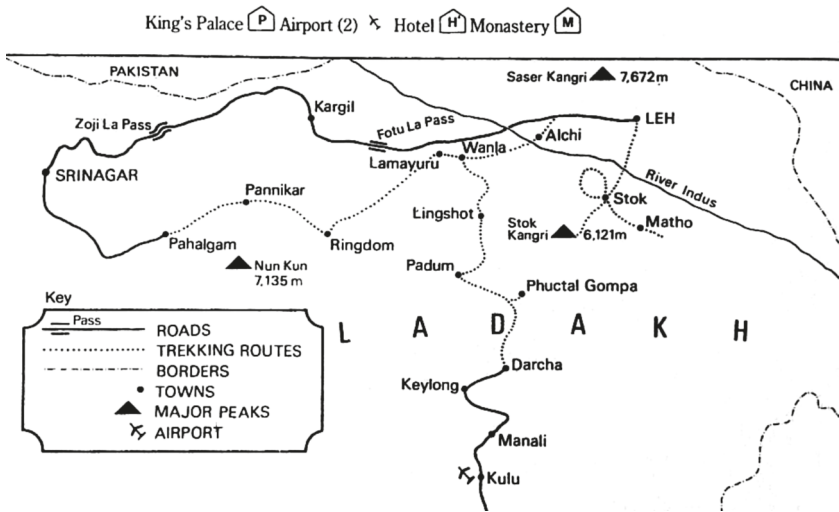


Рис. 9. Карта к заданию на нахождение маршрута.

При проверке сформированности навыков и умений аудирования не менее важно учитывать и психологический аспект восприятия и понимания иноязычной речи на слух. В связи с этим наряду с проверкой сформированности аудитивных умений необходимо развивать и, соответственно, контролировать умения, связанные с функционированием механизмов восприятия речи на слух. Такими механизмами, прежде всего, являются память, внимание и вероятностное прогнозирование.

Память как механизм восприятия речи для многих слушающих играет ключевую роль. Кратковременная и долговременная память

соотносятся с активной и пассивной информацией соответственно. Содержимое долговременной памяти, т.е. хранящаяся в ней информация, во многом определяется фоновыми знаниями и личным опытом. В свою очередь, объем кратковременной памяти, который весьма ограничен, зависит от индивидуальных особенностей и умений слушающего. Этап передачи прослушанной информации в долговременную память также влияет на процесс восприятия и понимания информации. На данном этапе умение выделять главное от второстепенного является определяющим для достижения положительного результата, т.е. понимания звукового сообщения.

Механизмы восприятия речи контролируют умения, необходимые для успешного восприятия и понимания речи на слух.

Механизм внимания предполагает умения:

- удерживать внимание на содержании звукового сообщения, от начала до окончания поступления информации;
- распределять внимание, концентрируя его на определенных элементах содержания звукового сообщения.

Механизм памяти предполагает умения:

- удерживать новую поступающую звуковую информацию в кратковременной памяти;
- активизировать и извлекать информацию из долговременной памяти;
- «забывать» старую и избыточную информацию

Механизм вероятностного прогнозирования предполагает умение догадываться о содержании информации, которая должна поступить вслед за услышанной частью звукового сообщения.

Приведем пример тестового задания, проверяющего умение концентрировать внимание на определенных элементах звукового сообщения.

Пример 2.

Прослушайте две фразы и определите, что пропущено (что появилось нового) во второй.

Следующее тестовое задание направлено на проверку умения не только удерживать фактическую информацию в кратковременной памяти, но и отделять главную информацию от второстепенной.

Пример 3.

Прослушайте предложения и зафиксируйте содержащуюся в них основную или избыточную информацию.

В аудировании применяются те же основные методики для проверки сформированности умений, которые указывались выше: множественный выбор, дополнение, «верно / неверно», открытый вопрос дискуссионного типа. Наряду с ними широко используются такие виды тестовых заданий, как соотнесение, классифицирование, составление списков слов / фактов, обозначение и выделение информации (на диаграмме, плане или карте), установление правильной последовательности (в том числе и с опорой на наглядность).

Задания на установление соответствия широко применяются в тестах по аудированию, применяемых для разных уровней владения языком. Существуют некоторые модификации таких заданий.

Пример 4. Соотнесение, уровень B2

You will hear 5 short extracts in which various people are talking about a famous Indian cricketer Sachin Tenducar.

For questions 1–5 choose from the list (A–F) what each person thinks about this sportsman.

Sachin Tenducar:

- | | |
|--------------------------------------|------------------|
| A. does not show traits of a leader. | Speaker 1 _____. |
| B. has become a new role model. | Speaker 2 _____. |
| C. has his own special style. | Speaker 3 _____. |
| D. is not easy to communicate with. | Speaker 4 _____. |
| E. demonstrates self-confidence. | Speaker 5 _____. |
| F. might be called a fair player. | |

Пример 5. Соотнесение, уровень B2

You will hear a conversation between Mrs Robinson, her son Kyle Robinson and John Arnold, who works for Encyclopaedia Britannica.

Answer questions 24–30 by writing R (for Mrs Robinson), K (for Kyle), or A (for John Arnold) in the boxes provided.

24. Who invited somebody?
25. Who is curious about why he came?
26. Who is apologetic?
27. Who had a test?
28. Who is surprised?
29. Who is helpful?

30. Who still has unanswered questions? ⁹⁰

Другим популярным приемом в тестировании аудитивных умений и навыков является множественный выбор. В рамках методики множественного выбора применяются различные способы подачи звукового материала, в том числе и с использованием наглядности. Представляет интерес тот факт, что тестовые задания в виде визуальной опоры характерны не только для начального уровня, но и для продвинутого.

Пример 6. Задание на множественный выбор с визуальной опорой (рис. 10), уровень C1

Where is the customer's house? Choose the correct letter, A, B or C⁹¹.

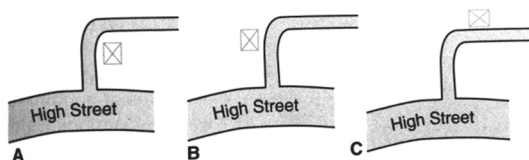


Рис. 10. Задание на определение верной картинки.

В настоящее время применяются 3 основных подхода к разработке тестовых заданий для проверки аудитивных умений: дискретный, интегральный и коммуникативный.

Основной целью **дискретного подхода** является контроль сформированности умений различать и распознавать отдельные элементы языка, например фонемы, грамматические структуры, лексические единицы, определять ударение в отдельных словах, словосочетаниях и предложениях. В рамках данного подхода используются такие виды тестовых заданий, как выбор слова с определенной фонемой из предложенных вариантов (определение различий между фонемами), определение ударения в указанных словах и т.д. Тестовые задания дискретного характера широко представлены в фонетических тестах (см. выше раздел 3.1.). При дискретном подходе к проверке сформированности аудитивных умений не учитываются различия между письмен-

⁹⁰ Evans V., Milton J. Listening and speaking skills for the Revised Cambridge FCE Examination 1. S. I.: Express Publishing, 2002. P. 42.

⁹¹ Terry M., Wilson J. Focus on academic skills for IELTS / series editor S. O'Connell. S. I.: Pearson Education Limited, 2007. P. 87.

ным и устным текстом. Как мы полагаем, применительно к тестированию умений восприятия устной речи на слух данный метод не является эффективным, так как тестируются отдельные, не связанные между собой элементы языка. Тем не менее дискретный тест вполне может использоваться в качестве диагностического с целью выявления трудностей на языковом уровне.

При **интегральном подходе** важен сам процесс восприятия и понимания речи на слух, в отличие от дискретного подхода, который подразумевает оценку конечного результата. Тестовые задания, характерные для данного подхода: заполнение пропусков, диктант, «верно / неверно», перевод текста. Предполагается, что при выполнении тестового задания слушающие должны продемонстрировать понимание звучащего текста. Интегральные тесты направлены на определение уровня сформированности не отдельного умения или навыка, а совокупности навыков и умений. Основные критические замечания в отношении интегрального подхода сводятся к тому, что в его рамках контроль понимания звучащей речи, как правило, ограничивается уровнем предложения.

Отличительной чертой **коммуникативного подхода** применительно к тестированию умений восприятия устной речи на слух является то, что звуковой материал, а также сами тестовые задания приближены к реальной ситуации общения.

С. Вейер обращает внимание на определенные особенности коммуникативного подхода к тестированию аудитивных умений:

- акцент на осуществлении коммуникации, а не на правильности применения языкового материала;
- воспроизведение реальных условий речевого общения;
- использование аутентичного звукового материала;
- отбор тестов в соответствии с определенными коммуникативными намерениями;
- подобие тестовых заданий коммуникативным устно-речевым заданиям⁹².

При коммуникативном подходе тестирование умений восприятия иноязычной речи на слух осуществляется на уровне текста в рамках конкретной речевой ситуации, с четко сформулированными целя-

⁹² По: Flowerdew J., Miller L. Second language listening: theory and practice. New York: Cambridge University Press, 2009.

3.3. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования

ми аудирования. П. В. Сысов отмечает, что коммуникативные задания направлены на контроль развития аудитивных умений в ситуациях, в которых обучающиеся повторяют роли из реальной жизни⁹³.

Коммуникативный подход широко используется в тестировании умений восприятия устной речи на слух. Однако, как мы полагаем, при использовании данного подхода возникает ряд проблем:

- существует неограниченное число различных ситуаций речевого общения, в связи с этим невозможно проверить сформированность соответствующих аудитивных умений во всех речевых ситуациях;
- определенная речевая ситуация подразумевает множество ответных реакций;
- подготовка коммуникативного теста занимает гораздо больше времени, чем подготовка дискретного или интегрального теста.

В настоящее время применяется новый подход к определению уровней владения языком (см. раздел 1.3.6) и проверке сформированности умений в различных видах речевой деятельности, в основу которого положена система уровней владения языком (Common European Framework of Reference, CEFR).

В соответствии с данной системой общие аудитивные умения представляются в виде шкалы, отражающей развитие умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух от уровня к уровню.

Общая шкала владения умениями понимания речи на слух

C2	Без затруднений понимает любую разговорную речь при непосредственном общении или детальное содержание радиопередач и телевизионных программ. Может свободно понимать речь носителя языка, говорящего в быстром темпе.
C1	Может понимать пространные звуковые сообщения на абстрактные и сложные темы, не относящиеся к области знаний слушающего. Тем не менее может возникать необходимость уточнения отдельных деталей, особенно в тех ситуациях, когда акцент говорящего незнаком слушающему.
	Может понимать широкий спектр идиоматических и разговорных выражений, понимает различные стили языка.

⁹³ Сысов П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. Ч. 2 // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 17.

	<p>Может понимать пространные звуковые сообщения, даже в том случае, когда сообщение недостаточно структурировано и логические связи выражены имплицитно, а не эксплицитно.</p>
В2	<p>Может понимать устную речь, соответствующую литературной норме языка, при непосредственном общении. Может понимать в деталях содержание радио и телевизионных программ как на знакомые, так и незнакомые темы, характерные для личной, социальной, научной и профессиональной сфер общения. Могут возникать затруднения в понимании звукового сообщения только на фоне шума, в связи с нелогичностью структуры сообщения и/или непониманием идиоматических выражений.</p>
	<p>Может понимать основную мысль сложных, с лингвистической точки зрения, звуковых текстов, как на конкретные, так и на абстрактные темы, в соответствии с нормой литературного языка, включая дискуссии на технические темы, относящиеся к профессиональной сфере деятельности слушающего.</p>
	<p>Может понимать развернутые сообщения и аргументы, относящиеся к знакомой теме, а также в том случае, когда эксплицитные дискурсные маркеры определяют направление развития дискуссии.</p>
В1	<p>Может извлекать определенную фактическую информацию на профессиональные и бытовые темы, распознавая как общие идеи, так и детали, если речь говорящего четкая, и акцент знаком слушающему;</p>
	<p>Может понимать основные идеи четко произносимых высказываний в пределах литературной нормы языка, на знакомые темы, с которыми приходится сталкиваться на работе, в школе, на отдыхе и т. д., включая краткие повествования.</p>
А2	<p>Может понимать достаточно для того, чтобы осуществить конкретное коммуникативное намерение, если собеседник говорит отчетливо и медленно;</p>
	<p>Может понимать отдельные фразы и выражения в высказываниях, касающихся повседневных тем (например, основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте проживания и работе), если речь говорящего отчетливая и произносится в медленном темпе.</p>
А1	<p>Может понимать отчетливо произносимую речь говорящего в очень медленном темпе с долгими паузами, с целью дать возможность слушающему воспринять поступающую звуковую информацию.</p>

Система «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» учитывает и различные речевые ситуации, и цели аудирования:

- 1) понимание устного диалогического высказывания между но-

3.3. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования

сителями языка, в том случае, когда слушающий не является участником устно-речевого общения;

- 2) понимание устного монологического высказывания, направленного на передачу информации, в том числе аудирование тематических лекций;
- 3) понимание объявлений и инструкций;
- 4) понимание аудиозаписей различного вида, информационных радиопередач и телевизионных программ.

1. Понимание на слух диалогических высказываний

C2	Дескриптор отсутствует.
C1	Может без затруднений следить за ходом дискуссии, не принимая непосредственного участия в общении, даже на абстрактные, сложные, незнакомые темы.
B2	Может понимать и следить за ходом оживленной беседы между носителями языка.
	Может с некоторым затруднением понимать, о чем говорят другие участники беседы, но может испытывать трудности при участии в дискуссии с несколькими носителями языка, которые говорят в естественном темпе и на привычном для них диалекте.
B1	Может понимать основные положения развернутой дискуссии, не участвуя в ней непосредственно, если собеседник говорит достаточно отчетливо, в соответствии с литературной нормой языка.
A2	Может понимать тему дискуссии, не участвуя в ней непосредственно, если собеседник говорит отчетливо и в медленном темпе.
A1	Дескриптор отсутствует.

2. Понимание на слух монологических высказываний

C2	Может понимать специализированные лекции и выступления, для которых характерен широкий выбор устойчивых выражений, лексических единиц, относящихся к региональному диалекту, или используется незнакомая терминология.
C1	Может без особых затруднений следить за ходом лекций на различные темы, дискуссий и дебатов.
B2	Может понимать основные положения лекций, выступлений, докладов и другие формы научных / профессиональных выступлений, которые представляют сложность с лингвистической точки зрения.
B1	Может понимать лекции или выступления, относящиеся к сфере деятельности слушающего, если тематика лекции знакома, а речь говорящего структурирована.

	Может понимать основные положения кратких выступлений на знакомые темы, если речь говорящего четкая и соответствует нормам литературного языка.
A2	Дескриптор отсутствует.
A1	Дескриптор отсутствует.

3. Понимание на слух объявлений и инструкций

C2	Дескриптор отсутствует.
C1	Может извлекать определенную информацию на фоне шума, в искаженном звучании, например на вокзале, стадионе.
B2	Может понимать объявления и сообщения на конкретные и абстрактные темы, произносимые в нормальном темпе и в соответствии с нормой литературного языка.
B1	Может понимать несложную техническую информацию, например инструкции к использованию бытовых приборов.
	Может понимать и следовать подробному описанию маршрута.
A2	Может понимать основную тему кратких, отчетливо произносимых сообщений и объявлений;
	Может понимать несложное описание маршрута, например как добраться до определенного пункта назначения пешком или общественным транспортом.
A1	Может понимать и выполнять простые инструкции, изложенные в медленном темпе, и понимать краткое несложное описание маршрута.

4. Понимание аудиозаписей

C2	Дескриптор отсутствует.
C1	Может понимать широкий диапазон записанных и транслируемых звуковых материалов, включая записи с использованием нестандартного диалекта, и определять оттенки отношения говорящих к предмету, а также оттенки взаимоотношений говорящих.
B2	Может понимать записанные звуковые материалы с использованием стандартного диалекта, относящиеся к социальной, профессиональной и научной сфере деятельности, и определять точку зрения говорящего, а также изложенную информацию.
	Может понимать большую часть документальных радиопрограмм, а также записанных и транслируемых звуковых материалов с использованием литературной нормы языка. Может определять настроение и тон говорящего.

3.3. Тестирование уровня сформированности навыков и умений аудирования

B1	Может понимать содержание информации большинства записанных и транслируемых звуковых материалов на темы личного характера, если речь говорящего отчетливая и соответствует нормам литературного языка.
	Может понимать основные темы радиосообщений и более простые записанные звуковые материалы на знакомые темы, если речь говорящего относительно медленная и отчетливая.
A2	Может понимать и извлекать необходимую информацию из кратких записанных отрывков звуковых сообщений на знакомые бытовые темы, если речь говорящего отчетливая и в медленном темпе.
A1	Дескриптор отсутствует.

Система «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» является универсальной, поскольку может применяться для всех языков. Важно отметить, что данный подход мотивирует учащихся, определяет направление, в котором надо двигаться, чтобы достичь следующего уровня. Несмотря на безусловные достоинства данного подхода, нельзя не заметить, что некоторые дескрипторы требуют уточнения и расширения.

При подготовке тестового задания для контроля сформированности умений восприятия иноязычной речи на слух учитываются следующие факторы:

- аудиотекст должен отражать черты устной, а не письменной речи;
- должны использоваться визуальные опоры (в основном на начальном этапе обучения);
- длительность звучащего текста должна составлять от 2 до 3 мин.;
- у студентов должны наличествовать фоновые знания, необходимые для успешного восприятия устной речи на слух;
- общезыковые аудиотесты не должны содержать лексические единицы, характерные для специального языка;
- должны использоваться дискурсные макро-маркеры (например, «Today I am going to talk about...»), способствующие пониманию звучащего текста;
- темп звучащей речи не должен превышать 200 слов в минуту.

Таким образом:

- 1) тестовые задания для проверки уровня сформированности умений восприятия и понимания иноязычной речи на слух

должны быть направлены не только на проверку понимания звучащей информации. Следует также контролировать умения, связанные с функционированием механизмов восприятия речи, логические и прогностические умения;

- 2) при разработке тестовых заданий необходимо учитывать критерии отбора звукового материала, уровень владения языком, структуру подачи звукового материала, наличие фоновых знаний по тематике аудиотекста.

3.4. ТЕСТИРОВАНИЕ ГОВОРЕНИЯ КАК ВИДА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.4.1. 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. Цатуровой⁹⁴, в отношении к тестируемому. В тестах, 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 аудионоситель.

⁹⁴ См.: Цатурова И. А., Балуйан С. Р. Указ. соч.

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 занятии⁹⁵, 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 аудионоситель, 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 каждом⁹⁶. Однако различия все-таки существуют и проявляются прежде всего во время тестов, записанных на аудионоситель: экзаменуемые чувствуют себя более напряженно, их речь также становится более книжной и менее соответствует устному разговорному стилю. В связи с этим С. Луома поднимает вопрос о необходимости комбинирования двух видов тестов⁹⁷.

⁹⁵ См.: *Luoma S. Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

⁹⁶ Ibid.

⁹⁷ Ibid.

Рассмотрев виды устных тестов, остановимся подробнее на приемах контроля устно-речевых умений. Среди них можно выделить следующие⁹⁸:

- 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. 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 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 не связанных 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 на-

⁹⁸ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Указ. соч.

чального уровня, его легко подготавливать и адаптировать под уровень своих учащихся.

4. Устное сообщение предполагает сообщение на 5–10 мин. на одну из интересующих экзаменуемого 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, они могут касаться:

- определенных функций: выразить жалобу, запрашивать информацию;
- определенных грамматических 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, в то же время 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 вы-

полнения задания. В результате речевого взаимодействия учащимся необходимо восстановить недостающую информацию.

8. Восстановление недостающей информации (учащийся — экзаменатор). Аналогично п. 7, но с участием экзаменатора.

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 реитеров.

Н. 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 дискуссионным. По мнению Андерхилла, реитеры в состоянии оценить не более 3–4 критериев сразу, поэтому из имеющейся шкалы критериев необходимо выбирать те, которые больше соответствуют цели тестирования⁹⁹.

Одним из традиционно выделяемых критериев является критерий «беглость» («fluency»), который включает в себя понятия не только беглости речи как таковой, но также и естественности, понятности речевого потока, удачного взаимодействия с речевым партнером. К этим характеристикам добавляются еще такие, как отсутствие излишней паузации, в том числе и излишних пауз нерешительности, длина высказываний и связность (connectedness)¹⁰⁰. Все эти характеристики — комплексные и основаны не просто на описании речи говорящего, но и на восприятии слушающего.

⁹⁹ Underhill N. Op. cit.

¹⁰⁰ Luoma S. Op. cit.

Но беглость речи не ограничивается только темпоральными характеристиками и включает в себя также лексический аспект, особенно так называемые «small words», 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 слова¹⁰¹.

В случае если учащиеся владеют языковой компетенцией, но не обладают умениями 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 индивидуаль-

¹⁰¹ Pavlovskaya I. Yu. Language Teaching Methodology = Методика преподавания иностранных языков: (курс лекций на английском языке). СПб., 1999.

ных особенностей тестируемых, в частности, к игнорированию содержательной, смысловой стороны их речевого творчества¹⁰².

Следующий вопрос — это вопрос о необходимости учета персональных характеристик экзаменуемых¹⁰³. Считается, например, необходимым учитывать связь между вербальным и невербальным интеллектном учащихся, так как тестовые задания с использованием невербального материала (картинок, схем, графиков) и «чисто вербальные» тестовые задания выполняются с разным уровнем успеха¹⁰⁴. Необходимо также, по мнению ряда тестологов, учитывать индивидуальные познавательные стили и стратегии тестируемых, а также типы самих испытуемых¹⁰⁵.

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 разделе мы рассмотрим использование различных форматов и типологий заданий Департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English) при контроле устно-речевых умений.

Кембриджский университет имеет более, чем вековой опыт проведения субтеста по говорению, поскольку самый первый Кембриджский экзамен, проводимый в 1913 г. (Certificate of Proficiency in English — CPE), включал в себя субтест, проверяющий навыки говорения.

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 аудионоситель и позднее прослушивается и оценивается

¹⁰² См.: Мильруд Р.П., Матиенко А.В., Максимова И.Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2005. № 7. С. 32–42.

¹⁰³ См.: Вайсбург М.Л., Кузьмина Е.В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 15–19.

¹⁰⁴ См.: Мильруд Р.П., Матиенко А.В., Максимова И.Р. Указ. соч.

¹⁰⁵ См.: Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Указ. соч.

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 3.4.2).

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 + 1¹⁰⁶.

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 состояние¹⁰⁷, и это влияние зачастую бывает негативным¹⁰⁸. К тому же тест, в котором принимают участие два друга, нельзя приравнивать к тесту, контролирующему умения устной речи двух незнакомых людей.

Тем не менее «парное» тестирование используется в большинстве экзаменов Кембриджского синдиката, в том числе и в сертифицирующих экзаменах всех 5 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 использования «парного» тестирования для всех пяти уровней:

- 1) 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.;
- 2) обеспечение стандартизации формата за счет использования фреймов для экзаменаторов-собеседников, а также за счет за-

¹⁰⁶ Foot M. C. Relaxing in pairs // *ELT Journal*. 1999. Vol. 53, No. 1. Jan. P. 36–41.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Saville K, Hargreaves P. Assessing speaking in the revised FCE // *ELT Journal*. 1999. Vol. 53, No. 1. P. 42–51.

- даний, выполнение которых основано на визуальных стимулах, в виде различных картинок;
- 3) оценивание производится двумя экзаменаторами: экзаменатор-собеседник основывает оценку на холистической (целостной) шкале, а экзаменатор-рейтер — на аналитической шкале;
 - 4) наличие определенной преемственности и у типов заданий, используемых при контроле устно-речевых умений на всех пяти уровнях.

Обобщенные данные приведены в табл. 24.

Таблица 24

**Сравнительная типология заданий сертифицирующих экзаменов
Кембриджского синдиката**

KET	PET	FCE	CAE	CPE
Интервью	Интервью	Интервью	Трехсторонняя беседа	Беседа экзаменатора с каждым испытуемым
Восстановление недостающей информации по ключевым словам	Проблемная ситуация	Индивидуальное монологическое высказывание	Индивидуальное монологическое высказывание	Двусторонняя беседа между кандидатами
	Монологическое высказывание (каждого кандидата по очереди)	Задание на основе совместного решения	Задание на основе совместного решения	Монологическое высказывание по предложенной теме, переходящее в дискуссию
	Беседа общего характера	Трехсторонняя дискуссия	Трехсторонняя дискуссия	

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 взаимодействия 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 мин. (PET), 3 мин. (FCE, CAE, CPE), 5–6 мин. (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 мин.

В задании «Проблемная ситуация» (PET) кандидатам предлагается проблемная ситуация и несколько картинок, опираясь на которые им предстоит решить предложенную проблему. Время на выполнение задания — 2–3 мин.

В задании «Монологическое высказывание (каждого кандидата по очереди)» (PET) испытуемым необходимо по очереди описать одну цветную картинку (время выполнения — 3 мин.), в то время как в задании «Индивидуальное монологическое высказывание» (FCE) каждому кандидату предлагается сравнить 2 цветные фотографии, комментируя их содержание и каким-то образом реагируя на него. При этом комментирование не предполагает детального описания фотографий. Общее время выполнения заданий — 4 мин., т. е. каждому кандидату предоставляется 1 мин., в течение которой он сравнивает и комментирует 2 картинки. В экзамене CAE задание «Индивидуальное монологическое высказывание» еще больше усложняется и состоит из 3 частей.

1. Два не связанных друг с другом задания: кандидатам выдается набор картинок, после чего первому из них предлагается (в течение 1 мин.) осветить отдельные аспекты проблемы, представленной на фотографии, а второму очень кратко (в течение 20 сек.) 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 2–3 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 мин.

«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 мин.

«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 мин.

В задании «Двусторонняя беседа» (CPE) кандидатам предлагается вербальный или визуальный стимул для совместного решения какой-либо проблемной ситуации. Задание выполняется в два этапа: сначала (1 мин.) кандидатам дается несколько картинок и предлагается отреагировать / прокомментировать определенный аспект, вопрос, представленный на картинках. Далее испытуемые получают все картинки и экзаменатор формулирует задание для решения проблемной ситуации (3 мин.). Общее время выполнения задания — 4 мин.

В табл. 25 представлены критерии оценивания британских сертификационных экзаменов.

«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 мин.). Предполагается, что второй участник внимательно слушает, так как после этого должен прокомментировать и высказать свое мнение по проблеме (в течение 1 мин.). Далее следует вопрос экзаменатора по этой же проблеме к обоим кандидатам, после

Таблица 25

Критерии оценивания британских сертификационных экзаменов

Аспект \ Экзамен	KET	PET	FCE	CAE	CPE
1 Грамматика и лексика	—	а. Общая эффективность б. Разнообразие с. Корректность д. Соответствие	а. Разнообразие б. Корректность в. Соответствие	а. Разнообразие б. Корректность в. Лексика д. Разнообразие е. Соответствие	
2 Дискурсивные умения	—	а. Связность б. Объем в. Релевантность			
3 Произношение	—	а. Ударение б. Ритм	а. Ударение и ритм б. Интонация в. Произношение индивидуальных звуков		
4 Интерактивные умения	—	а. Соблюдение очередности реплик б. Стратегии восстановления в. Использование пауз нерешительности	а. Начало и поддержание разговора б. Использование пауз нерешительности в. Соблюдение очередности реплик		
5 Общее впечатление	—	Общее впечатление	—	—	Общее впечатление

чего участники меняются ролями и ситуация повторяется. По окончании ответа кандидаты вместе с экзаменатором продолжают дискуссию-обсуждение по заданной проблеме (в течение 8 мин.).

Не наблюдается существенных различий в критериях, применяемых при оценивании устных ответов испытуемых в британских сертификационных экзаменах. Сводная табл. 25 наглядно показывает соотношение критериев на всех 5 уровнях.

Таким образом, данные, представленные выше, показывают преемственность типов заданий и наличие четких критериев их оценивания в рамках сертификационных экзаменов Кебриджского синдиката.

3.4.2. 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 сертифицирующих экзаменов, определяющих уровень сформированности коммуникативной компетенции на иностранном языке (см. раздел 3.6.1), 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 несколько коммуникативно-тестовых заданий (задания 13–15), в которых с учетом специфики их направленности трудно говорить о приближении моделируемой учебно-коммуникативной ситуации к ситуации действительности.

Как показал сравнительный анализ всего комплекса тестов Кебриджского университета на общее владение английским языком как иностранным на всех 5 уровнях, в том числе и сопоставимых в этом отношении с ТРКИ-II, во всех из них при сдаче так называемого устного компонента опрашиваются одновременно двое испытуемых.

Тестеры и экзаменаторы Департамента экзаменов по английскому языку Кебриджского университета считают правомерность проведения субтеста по говорению или устного компонента сертификационных экзаменов в формате 2 + 1 + 1, т.е. двое 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 ситу-

ацией 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 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 тестора, 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 тестора соответствующего навыка и правильно составленной рейтинговой 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 тестирующему, превращая тем самым диалог в полилог, 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 соот-

ветствующих 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 «словоохотливого» 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 реитеру оптимально оценить качество произведенной ими речи и с максимальной степенью достоверности определить степень сформированность 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 проверки у них навыков диалогической речи.

Подобный формат проведения субтеста напрямую связан с одной из основных характеристик любого теста — его валидностью (действенностью, 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 они вынуждены взаимодействовать в самых различных, порой совершенно неожиданных обстоятельствах.

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.

К тому же использование нового формата избавило бы экзаменующего 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!

3.4.3. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ К СУБТЕСТУ «ГОВОРЕНИЕ» ТРКИ С УЧЕТОМ ФЕНОМЕНА СЦЕНАРНОСТИ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

История использования термина «сценарий» применительно к лингвистике, на наш взгляд, наиболее полно изложена в работе недавно ушедшего от нас профессора А. С. Асиновского «Коммуникативный сценарий в лингводидактическом аспекте»¹⁰⁹. Из нее мы узнаем, что впервые этот термин («script») был введен в обиход профессорами психологии Йельского университета Р. Шенком и Р. Абельсоном в начале 1970-х годов при разработке систем автоматического понимания и перевода текстов MAEGIE (Memory, Analysis, Response Generation In English) и SAM (Script Applier Mechanism). Указанные программы предназначались для создания формальных записей представления о ситуации (концептуальных представлений) с опорой на входящие тексты, а также для порождения ответов на вопросы и перевода текстов на иностранные языки (при этом использовался аппарат концеп-

¹⁰⁹ Асиновский А. С. Коммуникативный сценарий в лингводидактическом аспекте // Материалы Научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2007.

туальных зависимостей). Пользуясь механизмами сценариев, эти программы устанавливали связи между компонентами текстов и на этом основании делали выводы из смысла текста. На первом этапе скрипты (сценарии), планы и пр. рассматривались только лишь в качестве структур данных, удобных для умозаключений, осуществляемых по ходу реконструкции причинно-следственных отношений, лежащих в основе какого-либо высказывания или, шире, повествования. Впоследствии возникла идея о возможности аналогичным образом моделировать память и обработку текста.

Р.Абельсон и Р.Шренк определяют сценарии как «конгнитивную структуру, описывающую обычную последовательность событий в частном контексте. В этом случае контекст предстает в когнитивном смысле, а понимание — как процесс, с помощью которого люди соотносят то, что видят с группами действий, уже имеющихся в их личном опыте»¹¹⁰. Иными словами, это означает, что привычные ситуации описываются скриптами как стереотипная череда и смена событий. При этом «большая часть скриптов усваивается в детстве, в результате прямого опыта или сопереживания при наблюдении за другими людьми: мало кто лично участвовал в ограблении банка, угоне самолета или в пытках, но из книг, телевидения и кино почти все примерно представляют себе, как это делается, т. е. обладает соответствующими скриптами»¹¹¹. В связи с этим представляется особо важным утверждение Р.Шренка о том, что «события, воспринимаемые из реальной действительности, совпадающие с одним или несколькими событиями из имеющегося в памяти сценария (списка событий), могут активизировать как все другие события сценария (и их компоненты), так и сценарий в целом»¹¹².

Таким образом, неоспоримым является тот факт, что сценарий связывает в единое целое процессы порождения текста и его понимания. Следовательно, можно утверждать, что наличие единого сценария для обоих коммуникантов (адресанта и адресата) является условием их взаимопонимания. В качестве примера, как нельзя лучше ил-

¹¹⁰ *Schrank R. C., Abelson R. P. Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass., 1977. P. 248.*

¹¹¹ *Асиновский А. С. Указ. соч. С. 7.*

¹¹² *Schrank R. C. Reminding and memory organization: An introduction to MOPs // Strategies for natural language processing / ed. by L. W. Lehnert, M. H. Ringle. Hillsdale; New York; London, 1982. P. 149.*

люстрирующего это положение, позволим себе процитировать автора снискавшей широкую известность книги «Игры, в которые играют люди», основателя Международной ассоциации транзакционного анализа Эрика Берна: «Например, хирург, видя по ходу операции, что ему понадобится скальпель, протягивает руку. Операционная сестра, верно расшифровав этот жест и точно рассчитав расстояния и мышечные усилия, вкладывает рукоятку скальпеля прямо в ладонь хирурга»¹¹³. С точки зрения Э. Берна, эта транзакция является дополняющей, т. е. реакция на стимул правильная, ожидаемая и вытекает из нормальных человеческих взаимоотношений. И далее он, объединяя серию дополняющих транзакций, направленных на изменение действительности в то, что он обозначает термином «процедура», указывает на такую важную особенность этой последней, как стереотипичность: «Транзакции обычно осуществляются сериями. Последовательность транзакций в каждой серии не случайна <...>. Как только произошла первая транзакция, легко предсказать все остальные; они будут следовать своим чередом к заранее известному финалу, если не возникнут какие-либо особые обстоятельства»¹¹⁴.

В свою очередь, неопределенность сценария может стать серьезным препятствием для успешной коммуникации (причем в равной степени как на родном, так и на изучаемом языке).

В современной лингвистике слово «сценарий» встречается в одном синонимическом ряду с такими понятиями, как «план», «схема», «фрейм». Главное, что объединяет все эти понятия, состоит в их полной подготовленности к использованию в речи. По словам Г. Гийома, «мысль в момент своего выражения обращается к языку, находящемуся в постоянном распоряжении мышления. Такое постоянное распоряжение (а именно в этом главная функция языка) освобождает его от необходимости придумывать средства выражения в тот момент, когда это требуется»¹¹⁵. На отличие сценария от схемы указывают А. Н. Баранов и О. Д. Добровольский, определяя первый как «концептуальную структуру для процедурного представления знаний о типизирован-

¹¹³ Берн Э. Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2016. С. 26.

¹¹⁴ Там же. С. 36.

¹¹⁵ Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики: сб. неизданных трудов, подготовленных под рук. и с предисл. Р. Валена / пер. с фр. П. А. Скрелина; общ. ред. Л. М. Скрелиной. М.: URSS, 2004. С. 224.

ной ситуации. Например, сценарий посещения магазина / ресторана и пр. В отличие от схемы, содержащей, как правило, лишь общий алгоритм действий, в сценарии знание привязывается к конкретным участникам ситуации — актантам»¹¹⁶.

При этом в обоих случаях под участниками общения, актантами, в тех или иных типизированных ситуациях подразумеваются прежде всего носители языка. Однако что мешает успешно овладеть той или иной комбинацией речевых действий в рамках конкретного сценарного сюжета инофоном? По-видимому, главным образом — отсутствие у них сценарной компетенции, т. е. умения распознавать, интерпретировать и применять разнообразные сценарии русского речевого взаимодействия. Конечно, сценарная компетенция вбирает в себя одновременно элементы прагматической (стратегической, функциональной, дискурса), культурной, экзистенциональной и социолингвистической компетенции.

К отличительным признакам сценария относятся, помимо собственно актантов, также наличие сюжета, его длительность и набор речевых действий, необходимых для его реализации.

Наиболее полное и развернутое определение сценария находим у одного из отечественных разработчиков технологии обучения сценарным основам речевого общения В. И. Шляхова: «Сценарий — это статико-динамическая структура, включающая в себя несколько речевых действий, связанных между собой отношениями зависимости и подчиненности. Их конфигурацию определяют цели обучающихся людей, их коммуникативные роли, статус и т. п. Поскольку сценарии существуют в коммуникативном пространстве дискурса, им свойственны протяженность во времени, начало и конец»¹¹⁷.

Далее Шляхов отмечает, что сценарии не существуют без стратегий и тактик общения и сюжета. По его словам, «стратегии и тактики общения являются движущей когнитивной силой, доставляющей людей к результатам речевого взаимодействия»¹¹⁸.

¹¹⁶ Баранов А. Н., Добровольский О. Д. Понятие речевой формулы: определение и типология // Русский язык сегодня: сб. статей. Вып. 2 / РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Азбуковник, 2003. С. 41.

¹¹⁷ Шляхов В. И. Речевая деятельность: Феномен сценарности в общении. 3-е изд. М.: Кн. дом «Либроком», 2013. С. 162.

¹¹⁸ Там же. С. 143.

Отмечая двойную природу сценариев, Шляхов поясняет, что они существуют в виде схемы и в виде развернутого речевого произведения. Так же, как и фреймы, схемы хранятся в памяти, но в отличие от фреймов в сценарные схемы встроены сюжеты, придающие связность речевым событиям. В действительности же общение развивается согласно сюжетным линиям в пространстве дискурса. Таким образом, приходится признать, что сценарии предоставляют говорящим определенную свободу выбора, т. е. в споре можно как прийти к компромиссному решению, так и рассориться окончательно или продолжать спорить до бесконечности. По сути, речь идет о своего рода «сценарной развилке», дороги от которой идут в разном направлении. Среди прочих свойств, присущих сценариям, Шляхов особо выделяет их рекуррентность, т. е. последние «воспроизводятся говорящими в связи с речевой необходимостью и в соответствии с целеустановками говорящих»¹¹⁹. Свобода выбора, о которой шла речь выше, по мнению Шляхова, заложена в динамических особенностях сценария, и поэтому жестко контролировать речевое поведение собеседника крайне затруднительно. Это объясняется тем, что у актанта, подвергшегося словесному воздействию, всегда есть выбор: прислушаться к словам собеседника или, как говорится, «пропустить их мимо ушей». При отсутствии такой свободы выбора связь между намерениями говорящего и иллюкутивным эффектом была бы неоправданно жесткой.

К счастью, этого не происходит (если только речь не идет о сознательном применении методов психологического воздействия с помощью гипноза или нейролингвистического программирования (НЛП)).

В своей книге «Философия языка» Дж. Серль пишет об этом так: «желаемое воздействие <...> заключается не в том, чтобы вызвать речевой отклик у слушающего или сделать так, чтобы он повел себя определенным образом, а в том, чтобы ему стали известны иллюкутивная сила и пропозициональное содержание высказывания»¹²⁰. И все же, осознавая всю тщетность своих попыток наперед «просчитать все ходы» («нам не дано предугадать, как наше слово отзовется»), уже на уровне планирования осмотрительный инициатор общения старается учитывать возможные нежелательные для него последствия своих речевых усилий.

¹¹⁹ Там же. С. 170.

¹²⁰ Серль Дж. Философия языка. М.: URSS, 2004. С. 206.

Определяя степень важности различных компонентов, составляющих понятие сценария, при всем уважении к мнению Шляхова, мы бы все же, пожалуй, позволили себе поспорить с ним относительно ключевой роли стратегий и тактик речевого поведения. Даже признавая то, что именно со стратегиями и тактиками неразрывно связаны такие определяющие моменты, как целеполагание, планирование и связность каждого конкретного конечного устного речевого продукта.

Дело в том, что именно сюжетные линии не только определяют последовательность развертывания коммуникативных цепочек, но и самым непосредственным образом влияют на выбор актантами наиболее подходящих для каждого из них в данных конкретных условиях диалогирования тактик речевого воздействия на своего собеседника. При этом каждый из актантов готов с учетом вектора развития сценарных событий в любой момент изменить направление, силу и способ словесного воздействия на своего *vis-à-vis*. Здесь необходимо также учитывать, что различные виды реакций на один и тот же способ речевого воздействия способны повернуть развитие речевого сюжета в абсолютно разных направлениях со всеми вытекающими последствиями. При этом то, как поведет себя в той или иной ситуации собеседник, зависит в буквальном смысле от его «поведенческих особенностей». Чтобы лучше понять, какие именно особенности поведения имеются в виду, и суметь оценить степень их влияния на ход речевого взаимодействия, необходимо определиться с дефинициями и расшифровать сам термин «поведение» применительно к устному общению.

В своем справочнике по развитию коммуникативных способностей «Искусство общения» Питер Хоуни использует слово «поведение» в его «чистом» смысле, обозначающем любое открытое, или очевидное, действие. Открытыми называются действия, которые ясно видны и которые включают все, что мы говорим, а также невербальные движения. Говоря о вербальном поведении, автор перечисляет следующие его черты: «Вести себя — значит соглашаться, не соглашаться, кричать, шептать, хвалить, критиковать — все, что угодно <...>. Основная черта поведения — оно всегда непосредственно наблюдаемо, в отличие от многих глубинных факторов, таких как мотивы, отношения, убеждения и эмоции, которые всегда закрыты и не могут наблюдаться непосредственно»¹²¹.

¹²¹ Хоуни П. Искусство общения: Справочник по развитию коммуникативных способностей. Киев: Академ-пресс, 2007. С. 116.

Приведем 9 категорий, на которые П. Хоуни разбивает вербальное поведение собеседников:

- 1) поиск идей — предлагать другим выдвигать идеи;
- 2) постановка идей — выдвигать идеи (о возможном пути действий) в форме заявлений;
- 3) предложение идей — выдвигать идеи в форме вопросов («Как насчет того, чтобы сделать так-то и так-то?»);
- 4) конструирование идей — развивать идеи других;
- 5) возражение — явно не соглашаться с высказанным другими;
- 6) поддержка — соглашаться с высказанным другими;
- 7) указание — ~~на~~ указывать на проблемы, трудности, связанные с высказанным;
- 8) расспросы — обращаться к другим за дальнейшими пояснениями / информацией;
- 9) пояснение — сообщать информацию, пояснение, мнение¹²².

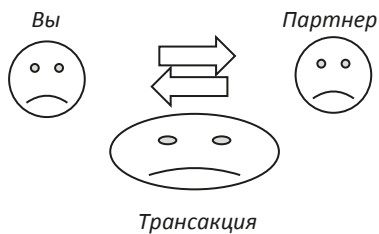
Трудно не согласиться с выводом, к которому приходит Хоуни: «Поскольку ваше поведение так очевидно в межличностных отношениях, оно влияет на (формирует) поведение вашего партнера, и наоборот. Вы можете изменять поведение и отношение других людей только с помощью вашего собственного поведения. Ваше поведение, следовательно, это инструмент, с помощью которого вы можете либо облегчить, либо затруднить свои отношения с другими людьми»¹²³.

Для большей наглядности Хоуни приводит примеры (см. рис. 11). Они как нельзя лучше убеждают нас в том, что, изменяя собственное речевое поведение, мы способны тем самым эффективно влиять на поведение наших собеседников.

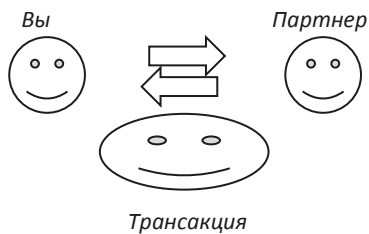
Организуя речевые события в сценарное целое, сюжет задает временную и линейную последовательность речевым действиям обоих актантов. При этом они, тем не менее, имеют свободу выбора, достаточную для определения развития сюжета в том или ином выбранном ими направлении. Пользуясь аналогией с обычной металлической цепью, актанты выступают в роли кузнецов, на пару совместно выковывающих звенья коммуникативной цепочки. От того, насколько крепкими будут эти звенья, насколько они будут подходить друг к другу — так сказать, «цепляться» друг за друга, — в конечном итоге

¹²² Там же. С. 60.

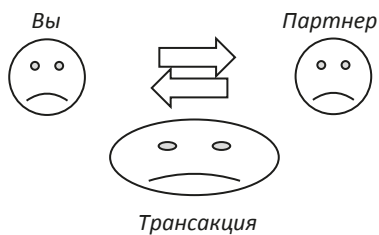
¹²³ Там же. С. 117.



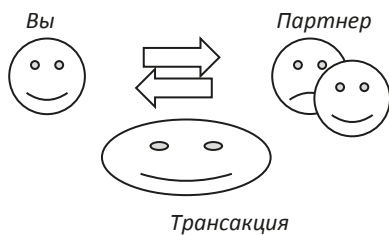
А. Ваше поведение негативно влияет на партнера.



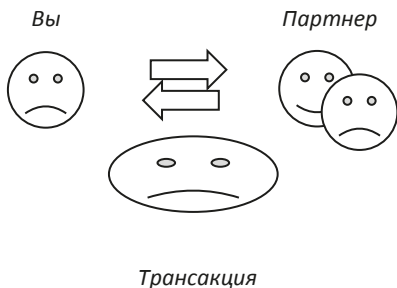
Б. Ваше поведение позитивно влияет на партнера.



В. Вы позволяете поведению партнера негативно влиять на Вас.



Г. Вы не позволяете партнеру негативно влиять на Вас и успешно используете собственное поведение, чтобы позитивно повлиять на партнера.



Д. Вы не позволяете поведению партнера позитивно влиять на Вас и, более того, негативно влияете на партнера.

Рис. 11. Примеры транзакций П. Хоуни¹²⁴.

¹²⁴ Там же. С. 118.

зависит прочность и длина всей цепочки в целом. Это означает, что здесь должен учитываться не только материал, но и размер каждого звена. Понятно, что в процессе «ковки» и «сцепки» оба «кузнеца» могут изменять размер (диаметр) отдельных звеньев, подстраивая отдельные отрезки цепочки под выбранные ими речевые стратегии и тактики, диктуемые самим ходом речевого взаимодействия, исходя при этом из конкретных меняющихся ситуативных условий. Именно эта способность и отличает оператора станка с числовым программным управлением от мастера своего дела, виртуоза художественнойковки, способного превращать простой диалог в своего рода произведение искусства. Помочь ему в этом как раз и должны будут соответствующие опытные наставники, в должной степени владеющие эффективными технологиями обучения речевому взаимодействию на сценарной основе, а также соответствующие учебные пособия.

Обучение умению распознавать и анализировать стратегии речевого взаимодействия призвано, на наш взгляд, способствовать формированию и развитию сценарных компетенций тестируемых, равно как и формированию умений развертывать базовый сценарий в целостное речевое произведение.

Все это будет способствовать повышению уровня сформированности у тестируемых всех видов коммуникативных компетенций.

Решению этой задачи также могло бы помочь создание учебно-методических пособий по технологии обучения речевому взаимодействию с комплексом соответствующих заданий и упражнений, позволяющих тестируемым наилучшим образом подготовиться к выполнению тестируемыми заданий типа «Ролевая игра». Ролевая игра — задание, «упражнение, в котором учащиеся, исполняя попеременно различные социальные и психологические роли, осваивают общение в пределах социального контакта в условиях, максимально близких условиям реального общения»¹²⁵.

Это означает, в частности, что владение сценарной компетенцией необходимо тестируемым для успешной сдачи ими субтеста «Говорение» всех сертификационных уровней.

¹²⁵ Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985. С. 87.

3.4.4. ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМУЛЬНОГО ЯЗЫКА В АДАПТАЦИОННОМ ТЕСТИРОВАНИИ

Адаптационное тестирование понимается как одна из форм подготовки студентов к этапу сертификации уровня владения русским языком как иностранным, проводится по образцам тестов и позволяет кандидатам ознакомиться с уровнем сложности заданий, объемом контролируемого содержания, критериями оценки и т. д.¹²⁶ Немаловажно также то, что, кроме всего прочего, оно дает возможность кандидату поближе познакомиться с тонкостями процедуры тестирования (например, научиться правильно заполнять рабочие матрицы), а значит, и снять повышенную тревожность, создавая тем самым нужный психологический настрой.

Именно на этапе предтеста происходит снятие большей части психологических трудностей, благодаря тому что кандидат оказывается проинформированным относительно того, что конкретно его ожидает во время теста, к прохождению которого его готовят, и сдать который ему предстоит самостоятельно.

Применение системного подхода к обучению на этапе предтеста состоит во взаимосвязи и взаимодействии между его базисными составляющими: подходами к обучению — методами обучения — приемами и способами обучения¹²⁷. Таким образом, адаптационный тест предстает одновременно и в качестве эффективного средства обучения, и как средство контроля уровня сформированности языковой и речевой компетенций учащихся, навыков самоконтроля и самокоррекции.

Именно во время предтеста как нельзя лучше раскрываются индивидуальные особенности кандидата. На этом этапе у него формируется стратегическая компетенция, а именно такие умения, как умение:

- заменить слово вместо незнакомого;
- перефразировать;
- передать значение слова, используя синонимы;
- пояснить отсутствующее слово жестом;

¹²⁶ Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования: (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Моск. гос. ун-т печати, 2003. С. 180.

¹²⁷ Шукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам: (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2012.

- перестроить высказывание, изменяя тактику при непонимании сказанного;
- воспользоваться правильной языковой формой;
- своевременно исправить ошибку или оговорку;
- сознательно избегать «любимых» ошибок в речи¹²⁸.

Как при этом справедливо отмечает О. А. Лазарева, «при подготовке к сдаче теста активизируется использование формул речевого этикета, различного рода клише»¹²⁹. Речевое общение — сложный вид речевой деятельности, поскольку информация передается одновременно по нескольким каналам: словесному, интонационному, мимико-жестикуляционному, ситуативно-предметному.

В адаптационном тестировании при обучении на этапе предтеста мы предлагаем за основу взять теоретическое положение А. А. Леонтьева о речевых действиях: «Строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь *система* речевых действий, входящих в какую-то деятельность — целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую»¹³⁰.

В речевом общении (как сугубо практической деятельности) носителей языка определенные действия: приветствие, просьба, выражение сомнения, радость, пояснение собственного речевого поведения — реализуются при помощи стандартных языковых выражений — конвенциональных (ситуативных) высказываний. При обучении для них характерны краткость, простота синтаксического построения, наличие указательных элементов, отсылающих к ситуации общения, тесная связь с мимикой, жестами, позами и т. д. Эти стандартные единицы (строительный материал в виде «готовых блоков» для сооружения здания повседневной речи) должны усваиваться в готовом виде, а не создаваться по продуктивным моделям. При использовании речевых формул коммуникация существенным образом облегчается, так как отпадает необходимость думать над каждым словом. Обучая иноязычной речи, «преподаватель знакомит учащихся с различными способами формирования и формулирования мыслей; при этом единицей обучения являются высказывания (речевые действия) различ-

¹²⁸ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...

¹²⁹ Лазарева О. А. Школа тестера: Лингводидактическое тестирование ТРКИ: методическое пособие. СПб.: Осипова, 2011. С. 146.

¹³⁰ Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Ленанд, 2014. С. 27.

ной протяженности, слова, словосочетания, сверхфразовые единства, наконец, тексты в виде устных и письменных сообщений»¹³¹. В содержании обучения речевой материал представлен «речевыми образцами (типowymi фразами), реализующими содержание отобранных для занятий ситуаций общения»¹³². Под речевыми формулами обычно понимают разнообразные по длине, но устойчивые по форме отрезки письменных и устных текстов, в том числе обороты речи, коллокации, идиомы, крылатые фразы, пословицы и поговорки, речевки, мемы и пр.

В своем, ставшем уже классическом, труде «Искусство изучать языки» известный шведский полиглот, основатель Международной ассоциации «Amici Linguarum» Эрик Гуннемарк определяет речевые формулы как «короткие, но очень емкие формулы речевого этикета, используемые при повседневном общении. В этом значении они близки к тому, что лингвисты называют стереотипными, клишированными выражениями разговорной речи»¹³³. Указывая на то, что для повседневного бытового общения необходимо знать не менее 100 таких общеупотребимых выражений (причем так хорошо, чтобы употреблять их «совершенно автоматически»), Э. Гуннемарк отдельно подчеркивает психологическую сторону вопроса. По его мнению, «овладеть такими предельно сжатыми и обычно простыми фразами очень важно для того, чтобы поддержать в себе уверенность во время общения: зная их, Вы не пропадете, во всяком случае, сможете сказать что-нибудь уместное в самых обыденных ситуациях»¹³⁴.

Именно от уместности и выразительности используемых выражений, в конечном счете, во многом зависит и итоговый результат речевого взаимодействия. На это обращает особое внимание и Э. Берн: «Первое требование к таким выражениям — уместность, и если они звучат еще и забавно, то именно потому, что попадают не в бровь, а в глаз. Разговорное выражение не только выразительнее и оказывает более сильное воздействие на слушателя, оно еще и гораздо точнее»¹³⁵.

Усваиваются речевые формулы в результате выполнения целого ряда специальным образом подобранных тренировочных упражне-

¹³¹ Шукин А. Н. Указ. соч. С. 128–129.

¹³² Там же. С. 129.

¹³³ Гуннемарк Э. В. Искусство изучать языки. СПб.: Тесса, 2001. С. 83.

¹³⁴ Там же. С. 83.

¹³⁵ Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. М.: Эксмо, 2010. С. 112.

ний, что в конечном итоге приводит к формированию соответствующих речевых навыков.

Являясь важной и неотъемлемой составляющей частью естественной речи носителей языка, речевые формулы маркируют их принадлежность к тем или иным сообществам, и тем самым активным образом влияют на установление связей между коммуникантами. Функция использования формул определенного типа состоит в том числе и в установлении некоторой степени близости между коммуникантами¹³⁶.

Все больше современных учебников берут за основу именно формульный язык, ставя перед собой задачу предоставить обучаемому определенный набор готовых форм, необходимых для адекватного реагирования на конкретную речевую ситуацию. При этом ссылаются на уже накопленный в этой области практический опыт. Так, в одном из описанных экспериментов независимые эксперты сравнили словарный запас тех, кто усваивал речевые формулы, и тех, кто делал основной упор на усвоение лексико-грамматического материала. Как и следовало ожидать, объем словарного запаса первой группы оказался значительно больше, это же показал объективный тест на использование устной речи¹³⁷.

Однако при этом трудно не согласиться с утверждением, что оптимальным для качественного освоения языка является знакомство с грамматическими правилами, соединенное с заучиванием соответствующих речевых формул. Практика показала, что «на занятиях по языку имеет место сочетание двух способов формирования речевых навыков: через знание в результате объяснения способов выполнения действия и практику путем имитации и выполнения действий по образцу; чем сложнее характер навыка, тем большее значение приобретает сознательное его формирование через усвоение знаний»¹³⁸. Большинство сторонников различных модификаций коммуникативной методики считают речь (овладение приемами понимания и построения элементарных высказываний, адекватных ситуациям общения) приоритетным началом в обучении.

¹³⁶ Li Hui-feng, Liu Yuan-yuan. The realisation of impersonal function with formulaic language // Sino-US Teaching. 2009. Vol. 6, No. 7. P. 29–32.

¹³⁷ F., Eysckmans J., Stregers H., Demecheleer M. Formulaic Sequences and Perceived Oral Proficiency: Putting a Lexical Approach to the test // Language Teaching Research. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 245–261.

¹³⁸ Шукин А. Н. Указ. соч. С. 131.

Это позволяет овладеть основными навыками речевого взаимодействия и корректно осуществлять речевую деятельность, под которой принято понимать «процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловленного ситуацией общения приема или передачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой»¹³⁹. В процессе тренировки навыка необходимо учитывать такие его качества, как:

- «автоматизированность — характеризует определенную скорость протекания действия, его целостность и плавность, низкий уровень напряженности;
- гибкость — готовность навыка включиться в новые ситуации общения, функционировать на новом речевом материале;
- устойчивость — прочность при выполнении речевого действия;
- сознательность — способность сознательного контроля в случае возникновения затруднения высказывания или совершения ошибки (обеспечивается за счет подключения механизма самоконтроля и самокоррекции, который формируется в процессе изучения языка и обильной речевой практики»¹⁴⁰.

Именно на основе полученных знаний и сформированных умений учащимися приобретается способность участвовать в различных видах речевой деятельности. Приобретенные речевые умения характеризуются такими чертами, как осознанность, динамизм, самостоятельность и продуктивность.

Осознанность означает, что учащийся понимает цель совершаемого им действия и знает способы его достижения. Динамизм умения обеспечивает способность выбора учащимся наиболее подходящей стратегии использования языковых средств применительно к конкретным задачам и условиям речевого взаимодействия. Самостоятельность умения заключается в возможности переноса его из одного вида речевой деятельности в другой. Продуктивность умения состоит в возможности не просто воспроизводить действия, уже отработанные в процессе обучения, но и трансформировать их адекватно ситуации общения.

¹³⁹ Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.

¹⁴⁰ Шукин А. Н. Указ. соч. С. 131.

Необходимо также учитывать то, что динамика изменения структуры речевой деятельности в процессе обучения не в последнюю очередь определяется психологическим принципом поэтапности формирования речевых навыков. При его реализации выделяют 4 основных этапа:

- «ознакомительный (формирование речевого навыка в результате выполнения языковых упражнений);
- стандартизирующий (формирование речевого навыка в результате выполнения языковых упражнений);
- варьирующий (совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения);
- творческий (развитие речевых умений, перенос приобретенных знаний, навыков, умений в различные ситуации общения не только учебного, но и неучебного характера)»¹⁴¹.

Естественно, прежде всего важно добиться качественного усвоения учащимися ранее предложенного материала, а уже только потом вводить речевые формулы в контексты с новыми смыслами. Исследование, материалом для которого послужили пересказы учащихся, показало, что сознательное повторение формул, обращение к самому себе, риторические приемы, а также использование нескольких формул в целях удлинения повествования — все это совершенствует нарратив с точки зрения прагматики, функциональности и применяемой стратегии¹⁴².

Наш мозг хранит в долговременной памяти как отдельные слова, так и целостные последовательности из нескольких слов. Это позволяет предположить, что вся речь носителя языка представляет собой не что иное, как комбинацию из комбинаций готовых речевых формул, как бы вложенных в друг друга, в то время как инофон строит высказывание с начала до конца (в том числе и с опорой на аналогичное высказывание на своем языке).

Необходимо адаптировать такое «строительство» — предложить учащемуся пошаговое усвоение формул соответственно контексту

¹⁴¹ Там же. С. 162.

¹⁴² Wood D. Uses and Functions of Formulaic Sequences in Second Language Speech: An Exploration of the Foundations of Fluency // Canadian Modern Language Review. 2006. Vol. 63, No. 1. P. 21.

ситуации, переходя постепенно к комбинации этих шагов. Однако нельзя забывать о базовой лексике, грамматических конструкциях, обслуживающих эти формулы, и другие вопросы формирования навыков. А. Н. Щукин отмечает «недостаточную разработанность таких вопросов, как разграничение самих сфер общения, базовой лексики и речевых образцов для каждой сферы, а также приемов их введения и закрепления»¹⁴³.

В этой связи считаем необходимым отметить, что при овладении иноязычной речью освоение формульного языка достигается с помощью существующих мнемонических техник. Каким способом и какие конкретно единицы речи вводить для запоминания, сколько раз и в какой форме их повторять — должен определять преподаватель, исходя из конкретных задач обучения.

На наш взгляд, наиболее оптимальным и уже доказавшим свою эффективность (в частности, на практических занятиях в некоторых группах по изучению английского языка филологического факультета СПбГУ) мнемоническим приемом является использование специальных «экспресс-карточек». На одной стороне таких карточек приводится полностью готовая к применению речевая формула (с примером ее употребления), а на другой — ее перевод на родной язык обучаемого или / и на язык «посредник»¹⁴⁴.

А вот какие конкретные рекомендации по заучиванию речевых формул мы находим у Э. Гуннемарка:

- «учим повседневные выражения на чужом языке, исходя из того, что бы мы сказали на своем родном языке;
- для каждой типовой ситуации запоминаем только одно выражение, зато „назубок“;
- не нужно заучивать сразу много выражений;
- стараемся учить короткие выражения (если возможно — однословные), помня о том, что „выбор — половина успеха“;
- для начала стараемся избегать выражений, содержащих более чем 3–4 слова; но если их нельзя избежать, то необходимо потратить столько времени, сколько нужно для того, чтобы запомнить это выражение прочно;

¹⁴³ Щукин А. Н. Указ. соч. С. 316.

¹⁴⁴ Подробнее об этом см.: *Всемирнов М. И.* Использование flashcards для пополнения активного словарного запаса обучаемых // XI Научно-практическая конференция «Дополнительные программы по иностранным языкам»: материалы. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2011. С. 52–57.

- при начальном обучении слуховая память более важна, чем образная, поэтому стараемся заучивать выражения до такой степени, чтобы они моментально „слышались“ в голове;
- стараемся употреблять выученные выражения как можно чаще; выписываем их на листок и носим с собой, чтобы повторять так часто, как только можно;
- конечная цель — запомнить выражение так, чтобы воспроизвести его в нужный момент абсолютно автоматически»¹⁴⁵.

Отдельно хотелось бы обратить внимание на неправомерность чрезмерного, на наш взгляд, подчеркивания существующих различий между подготовленной и неподготовленной речью. Первый вид речи является с позиции преподавателя управляемым, в то время как второй, соответственно, — неуправляемым. При этом, в частности, ссылаются на то, что в подготовленной речи не наблюдается полной синхронизации внутренней и внешней речи, а мысленная активность говорящего в основном направлена на адекватное воспроизведение заранее продуманного или заученного текста.

Принято считать, что подготовленная речь носит менее творческий характер, поскольку чаще всего она обусловлена не только заданным материалом, но и сознательно подсказанным содержанием. За вычетом этих формальных подсказок при порождении как подготовленного, так и неподготовленного высказывания учащиеся опираются на усвоенные ими ранее слова, словосочетания и целые фразы в виде готовых речевых и этикетных формул (под речевым этикетом нами здесь понимаются «правила речевого поведения, определяемые взаимоотношения говорящих»¹⁴⁶).

Это происходит даже в том случае, если говорящий вынужден использовать совершенно новый материал, ранее отсутствовавший в его речевом опыте: «В зависимости от ситуации общения, набора готовых оперативных единиц в памяти и знания правил говорящий образует новые знаки по аналогии с прошлым опытом. На любом уровне высказывания (слово, фраза, текст) этот процесс творческий, однако в неподготовленной речи творчество находит более полное

¹⁴⁵ Гуннемарк Э. В. Указ. соч. С. 88–89.

¹⁴⁶ Акишина Ф. Ф., Формановская Н. И. Русский речевой этикет: учебное пособие для студентов-иностранцев. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1978. С. 3.

выражение»¹⁴⁷. Указывая на схожесть характеристик подготовленного и неподготовленного типов речи (таких как естественный темп, лингвистическая правильность, достаточный уровень развития речевых механизмов), Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделяют их постоянные и переменные признаки. К первым они относят «новизну информации, самостоятельность и творчество, отсутствие предварительной подготовки и заданного языкового материала», а ко вторым — «подсказанность темы, беседы / выступления, построение логической схемы высказывания, эмоциональность и образность, инициативность и спонтанность»¹⁴⁸.

При обучении речевым умениям всегда необходимо опираться на определенную методическую систему их формирования, развития и совершенствования.

В предлагаемой ими далее последовательности этапов развития подготовленной и неподготовленной речи важная роль отводится ролевым играм и дискуссиям с опорой на проблемную ситуацию. Из всех речевых упражнений по обучению подготовленной речи нам представляется важным выделить (помимо собственно составления диалогов на изучаемую тему и заданную ситуацию) соединение диалогических единств, данных в произвольной последовательности, в связный текст, а при обучении неподготовленной речи — проведение ролевых игр и викторин.

При этом весь достаточно широкий спектр речевых упражнений должен быть направлен на обучение проходящих подготовку к тестированию следующим умениям:

- «однозначно формулировать основную мысль;
- синтезировать содержание, опираясь на речевой опыт и всевозможные ассоциации;
- последовательно развивать мысль;
- выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- строить высказывание с учетом его прагматической ценности;
- соотносить высказывание с ситуацией общения;
- приспосабливаться к индивидуальным особенностям партнера по общению;
- соотносить паралингвистические явления (жесты, мимику и др.) с ситуацией общения;

¹⁴⁷ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Указ. соч. С. 213.

¹⁴⁸ Там же. С. 214.

- формировать и реализовывать речевое намерение;
- адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;
- прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики»¹⁴⁹.

Вряд ли нужно пояснять, что наилучшим образом продемонстрировать все перечисленные выше умения во время прохождения теста получится у того из кандидатов, кто при подготовке к тесту (с помощью соответствующих упражнений) сумел довести до автоматизма навыки адекватного применения речевых формул как в реактивной, так и в инициативной речи.

В настоящее время вопрос использования формульного языка обсуждается некоторыми методистами. С одной стороны, сторонники его применения говорят о необходимости обращения к нему на различных этапах обучения. С другой стороны, есть и противники. Так, Гальскова утверждает: «Клишированная речь в стандартных речевых ситуациях лишь создает иллюзию общения и не имеет ничего общего с творческой речью, „порождаемой“ в процессе осуществления текстовой деятельности». Развивая дальше эту мысль, автор «Теории обучения иностранным языкам» считает, что «процесс обучения должен исключать возможные „манипуляции“ с обучаемыми». Однако, с нашей точки зрения, умелое владение формульным языком (уместное и умеренное использование речевых формул) не может помешать обучаемым «действовать от „своего собственного лица“, то есть реализовывать свои личные коммуникативные намерения»¹⁵⁰. Ведь если каждый взятый по отдельности учащийся «пропускает через себя» какое-либо устойчивое выражение, то оно, тем самым, становится, как минимум, на данном временном отрезке «персонифицированным» оборотом речи этого конкретного учащегося.

А вот насколько уместно он сможет использовать его в своей речи — зависит дальше уже от целого ряда факторов, среди которых фактор «заученности» и «затренированности» должен подкрепляться фактором умения оценивать ситуацию и личность собеседника.

Таким образом, мы считаем по меньшей мере несправедливым закреплять за формульным языком характеристики лишь одной

¹⁴⁹ Там же. С. 212.

¹⁵⁰ Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аркти, 2003. URL: <http://infopedia.su/12x9290.html> (дата обращения: 20.05.2017).

из существующих «глобальных гипотез», обобщающих модели овладения вторым языком¹⁵¹. Подтверждение мысли о том, что нельзя отказывать формульному языку в творческом характере (и о неправомерности такого противопоставления в принципе), мы находим у автра матричного метода обратного речевого резонанса Н. Ф. Замяткина. Отвечая на вопрос читателя о целесообразности использования в общении с носителями языка готовых фраз и предложений из предлагаемых им матриц, Замяткин признает, что «не всегда это будет происходить в точно такой форме, как в матричном диалоге», поскольку «речь — это всегда творчество, в разговоре вы всякий раз будете неизбежно творить, будете спонтанны, а иначе это не будет истинным разговором»¹⁵².

Как видим, роль формульного языка в обучении диалогической речи при подготовке к выполнению заданий «Ролевая игра» и «Интервью» трудно переоценить. Все перечисленные выше положения позволяют сделать вывод, что все виды речевых формул, при всем их разнообразии, являются идеальным материалом для наполнения сценарных схем. Следовательно, успешное усвоение речевых формул и их адекватное использование при выполнении соответствующих тестовых заданий являются, на наш взгляд, залогом успешной сдачи субтеста «Говорение».

3.5. ЧТЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ТЕСТИРОВАНИЯ

Общепризнанным в методике стало положение об особом внимании в процессе овладения иностранным языком, в частности, русским, к активным видам речевой деятельности — говорению и письму. Неизменным остается поиск путей оптимизации обучения грамматике, выработки грамматических навыков и умений. Обучение чтению как особому виду речевой деятельности отступает на второй план¹⁵³. А между тем основная информация как содержательного, так

¹⁵¹ Bausch K.R., Koenigs F.C. „Lernt“ oder „erwirbt“ man Fremdsprachen im Unterricht?: Zum Verhaeltnis von Sprachlehrforschung und Zweisprachenerwerbbsforschung // Die Neueren Sprachen. 1983. Vol. 4. S. 308–336.

¹⁵² Замяткин Н. Ф. Вас невозможно научить иностранному языку. 2-е изд., испр., доп. СПб.: Дмитрий Буланин, 2008. С. 247.

¹⁵³ См., например: Кузьменко О. Д., Рогова Г. В. Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.

и собственно языкового характера извлекается из текста при чтении. Развитие навыков чтения составляет неотъемлемый компонент овладения языком, развития коммуникативной компетенции.

Умение читать, как известно, складывается из техники чтения (правильного озвучивания графических знаков, а также достижения определенного темпа чтения) и понимания. Владение техникой чтения является одним из достаточно достоверных свидетельств сформированности навыков в этом виде речевой деятельности. Этот параметр проверки заложен в указание времени, отводимого на выполнение тестовых заданий при чтении. (Отметим, что скорость чтения не имеет в методических разработках однозначного определения, можно найти указания на то, что она колеблется от 70–80 слов в минуту на начальном этапе обучения и достигает 100–120 слов на основном этапе обучения и владения языком.)

Основным же предметом тестовой проверки становится понимание прочитанного, так как чтение как вид речевой деятельности — это процесс восприятия, понимания и переработки информации. Очевидно, что процесс понимания опирается на жизненный опыт читающего и опыт чтения (в том числе и на родном языке). Он требует соотнесения вербально обозначенных явлений действительности с самой действительностью, понимания связей и отношений между этими явлениями, а также отношения к ним автора текста (или героя, если речь идет о художественной литературе).

Установлены разные уровни понимания текста на русском языке как иностранном:

- 1) фрагментарное понимание, сводящееся к пониманию отдельных элементов содержания;
- 2) глобальное — с определением темы сообщения, некоторого набора подтем, выделением ключевых слов;
- 3) детальное, при котором выявляется структура текста, составляющие его смысла, разводятся главная и второстепенная информация, вычленяется имплицитно выраженная главная мысль;
- 4) критическое, связанное с умением понять цель речевого сообщения, оценить его содержание, выявить отношение говорящего и подтекстовую информацию¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой. М., 1990.

В тестах ТРКИ с указанными уровнями понимания в значительной степени соотносятся отбор текстов, используемых в разделе «Чтение», и постановка задач тестирования. Если два первых уровня понимания соотносятся с ТРКИ-I (если нет специальных установок просмотрового чтения), третий — с ТРКИ-II, то четвертый в разной мере проявляется на третьем и четвертом уровнях владения русским языком.

Что касается отбора текстов, то они, при условии смысловой целостности и завершенности, должны соответствовать установкам на уровень понимания. Так, на первом уровне тестирования в заданиях используются тексты, объединенные одной темой и прозрачной ее разработкой, предоставляющей возможность извлечь из тематических компонентов высказываний основную информацию. Второй уровень тестирования позволяет использовать тексты достаточно сложной, но логически организованной структуры, дающей возможность понять основную мысль текста, содержащуюся в нем фактическую информацию. Тексты, включенные в задания тестов третьего и четвертого уровней, усложнены по своей структуре, содержанию и характеру информации, в том числе и подтекстовой, могут представлять собой диалог и беседу многих лиц, предъявленные в письменной форме. На тематико-стилистической характеристике текстов мы остановимся ниже.

Вторым важным моментом становятся формы проверки уровня владения чтением. Известно, что самым точным критерием степени понимания текста является его воспроизведение в устной (говорение) или письменной форме. Но обращение к таким заданиям значило бы переключение на другие виды речевой деятельности, недостаточное развитие навыков и умений в которых нарушало бы адекватность оценок владения процессом чтения. Поэтому с целью продемонстрировать, что текст понят, оказалось необходимым обратиться к следующим, признанным методистами видам воспроизведения содержания:

- а) выбор деталей при характеристике тем сообщения, соответствующих содержанию текста;
- б) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу, с отсевом того, что отсутствует в исходном тексте;
- в) смещение или перемещение отдельных частей текста;
- г) обобщение того, что в тексте дано в конкретном и детализированном виде;

д) детализация того, что представлено в общем виде.

Именно эти приемы и определили форму тестовых заданий, усложняющихся по мере подъема уровня владения языком.

Пример 1. Задание после чтения текста 2-го уровня

Мышкинские купцы занимались тем, что...

А. ...торговали товарами местных промыслов.

Б. ...занимались рыбной ловлей.

В. ...вели оптовую торговлю зерном (выбор деталей).

Пример 2. Задание 3-го уровня

1. Прочитайте запись дискуссии и краткое изложение ее содержания. Отметьте в матрице только те предложения, которые соответствуют сути изложенного (замена одного и того же содержания <...>).

2. Прочитайте ответы, <...> затем — вопросы, приведенные ниже. Соотнесите вопросы с ответами по смыслу (перемещение) и т. п.

Так как основой сертификационного тестирования является тест, определяющий общее владение русским языком, а профессионально-ориентированные модули составляют лишь часть тестового комплекса, то отбор текстов для типового теста был подчинен задаче определения уровня навыков и умений в чтении текстов познавательного характера, связанных с реалиями русской жизни, текстов научно-публицистических, представляющих общенаучную лексику и синтаксические конструкции, характерные для языка науки, в соединении с языковой спецификой публицистического стиля, выполняющего воздействующую функцию, активизирующего внимание читателя. Социокультурная сфера представляется текстами — диалогами с артистами, художниками, рассказами литературоведов, включающими прецедентные феномены русской культуры, не выходящие, однако, за пределы совокупности «знаний и представлений, общих для всех членов» современного русского «лингвокультурного сообщества»¹⁵⁵.

Достаточно ограниченно представляется сфера делового общения, которая в современной жизни выходит за чисто профессиональные рамки и становится достоянием людей всех возрастов и профессий. Кроме того, расширился круг референтов — людей «вспомогательно-деловых» специальностей, в задачу которых входит знакомство с деловой информацией и ее суммирование для потребностей соот-

¹⁵⁵ Гудков Д. Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация // Язык, сознание, коммуникация. Вып. I. М., 1997. С. 116.

ветствующего офиса. Указанными обстоятельствами определяется присутствие этой функциональной разновидности русского языка не только в модуле, но и в основной части.

Особо следует оговорить привлечение художественных текстов к определению уровня навыков в чтении. Хорошо известно, что художественный текст обладает многомерной смысловой организацией, которая усложняется за счет «размыкания» границ текста при его взаимодействии с социальной действительностью, жизненными реалиями. Именно это обстоятельство, выводящее тестируемого за границы собственно языковых фактов, порождает сомнения в правомерности обращения при тестировании к художественной литературе.

Привлекая художественные тексты, мы руководствовались по крайней мере двумя обстоятельствами: язык художественной литературы включает в свой состав такой широкий круг конкретной лексики и коррелирующую с ней грамматику, какой невозможно проверить ни на каком *другом* типе текста; художественные тексты сильно различаются степенью смысловой сложности, предоставляя большие возможности выбора в соответствии с задачами контроля. Кроме того, уровни текстовой информации (событийной, подтекстовой, концептуальной)¹⁵⁶ позволяют в зависимости от уровня тестирования при составлении тестовых заданий обращаться к отдельным видам информации, продвигаясь к привлечению их всех на высших уровнях сертификационного тестирования. Таким образом, объективные качества текста, раскрываемые благодаря современным методам его анализа, стали главной опорой в построении многоуровневой системы тестирования в области чтения. Они дополнялись учетом выявленных психологической и методической наукой уровней понимания, а также выработанных целевыми установками типов чтения (ознакомительное, просмотровое, поисковое, изучающее и некоторые другие).

В заключение добавим, что для теста на чтение отбирались тексты стандартной тематики — это, с одной стороны, исключает вероятность случайности, неожиданности структурных и лексико-грамматических средств и порождаемую ими дискомфортность для тестируемого, с другой — предполагает достаточно легкую замену текстов при сохранении тематической направленности и характера тестовых заданий.

¹⁵⁶ Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1982.

3.6. ПИСЬМО КАК ОБЪЕКТ ТЕСТИРОВАНИЯ

3.6.1. 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 (CAT) и IELTS¹⁵⁷. По этим тестам чаще всего проверяется уровень владения английским языком у обучаемых 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. Следует обратить внимание на изменившийся в настоящее время формат TOEFL iBT (см. раздел 2.2.2.).

При оценке ранжирование нижеприведенных критериев 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 1-м 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

¹⁵⁷ O'Connell S. First Certificate for the revised exam. S.l.: Longman, 1996; First Certificate in English: Handbook. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1998; Gear J., Gear R. Cambridge preparation for the TOEFL test. Cambridge: Cambridge University Press, 2002; Sharpe P. How to prepare for the TOEFL. S.l.: Barron's, 1998; IELTS: Preparation Guide. S.l.: 2005.

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 оправдано, 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.

Чтобы выявить разницу между критериями Кембриджских тестов 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 ч. 30 мин.

Субтест «Письмо» («Writing») состоит из двух частей (по 45 мин. каждая).

Первая часть — написание письма с транзактивной передачей информации (Transactional letter). Эта часть теста является обязательной.

Вторая часть — письменный ответ на одну из 4 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 ч.

Ниже представлены критерии оценки письменной речи, применяемые в тестах Кембриджского экзаменационного департамента (FCE).

- **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.
- **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 струк-

туры работы, а также когезии, однако регистр изложения не всегда корректен, но тем не менее работа производит хорошее впечатление на читающего.

- **Оценка 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.
- **Оценка 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.
- **Оценка 1.** Ошибки, допущенные в работе, не дают ей возможности в какой-либо степени соответствовать заявленной цели.
- **Оценка 0.** Нет никаких оснований для того, чтобы оценить работу.

Критерии оценки, применяемые в TOEFL

Можно выявить, что в критериях оценки, на которые ориентируются разработчики, несколько сместились акценты. Так, 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. ниже) 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.

Критерии, применяемые для оценки письменной части в тесте TOEFL, определяют следующие навыки и умения, которые испытуемые должны продемонстрировать.

- **Оценка 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.
- **Оценка 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.
- **Оценка 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.
- **Оценка 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.
- **Оценка 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 серьез-

ные грамматические ошибки. Автор, возможно, не полностью уяснил тему сочинения.

- **Оценка 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.
- **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 1 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. Кембриджские тесты ставят во главу угла организацию структуры работы, далее когезию текста, т.е. формальные признаки оценки работы, по которым можно сказать, насколько испытуемый владеет письмен-

ным языком. В заданиях этих тестов также имеются различия. Так, задания TOEFL сформулированы таким образом, чтобы выявить способность мыслить на английском языке и соответственно выражать 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 писем, отчетов и т. д., т. е. ориентированы на проверку более конкретного навыка владения иностранным языком.

Критерии оценки, применяемые в IELTS

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 мин. выполнить 2 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 данном разделе нас интересует один вид речевой деятельности — письмо, то данные из всех таблиц именно по этому аспекту были сведены в таблицу (см. табл. 26) в соответствии с критерия-

Таблица 26

Навык владения письмом как видом речевой деятельности

Уровни CEFR	Общее владение языком			Владение языком с целью работы
	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 и четко оформленные записи во время лекций, семинаров, аудиторных занятий	Я могу делать записи и одновременно продолжать участвовать в заседаниях или конференциях
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

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 задиктовыванию	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 заполнять 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	Break through 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't have...?»

ми, первоначально разработанными в сертификационных экзаменах ALTE, а позднее усовершенствованными и дополненными в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком».

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 6 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. 27) владения различными навыками письма и соответствующими дескрипторами, т. е. конкретным описанием того, что учащийся должен уметь на каждом уровне.

Представленная в табл. 27 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 6 уровней. Критерии оценки представлены в виде дескрипторов.

Таким образом, опираясь на серьезную и фундаментальную работу, проведенную разработчиками ассоциации ALTE, а затем расширенную и дополненную разработчиками CEFR, можно сделать вывод о появлении достаточно четких критериев (с помощью дескрипторов) оценки различных видов речевой деятельности. В табл. 27 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. главу 1).

На основании проведенного исследования удалось сформировать *единую систему критериев*, которые используются в различных международных тестовых форматах. Данные сведены в табл. 28.

Таблица 27

Шкала критериев оценки различных навыков владения письменным языком

Оценка	Общий навык	Творческий навык	Навык написания отчетов и эссе
C2	Могут написать ясный, связный, законченный по смыслу текст в наиболее соответствующем ситуации стиле и логической структуре, позволяющей читателю выявить ключевые моменты	Могут написать ясную, связную, законченную по смыслу историю, привлекающую внимание читателя, до конца выдерживая подходящий стиль	Могут написать ясный, связный законченный по смыслу отчет, статью или эссе, в которых выражается критическая оценка или представляющие собой законченное художественное произведение. Могут оформить изложение в логическую структуру, которая поможет читателю выявить основные смысловые акценты
C1	Могут 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	Могут сделать ясные, подробные, хорошо организованные описания, а также написать образные, художественные тексты, отражающие личный взгляд автора, а также личные характеристики	Могут написать ясные хорошо организованные статьи на сложные темы, подчеркивая наиболее важные моменты. Могут развивать и поддерживать уже заявленные идеи на протяжении всей статьи

Окончание табл. 27

Оценка	Общий навык	Творческий навык	Навык написания отчетов и эссе
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, организовывая идеи в связный текст; соблюдая установленные требования выбранного жанра	Могу написать отчет или эссе, в котором аргументы представляются систематически, а важные моменты освещаются подробно. Могу оценить различные идеи или решения проблем
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 интересующие темы. Могу подводить итог, делать выводы и представлять 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

Таблица 28

Система международных критериев оценки письменной речи

№	Критерий	Вес каждого критерия
1	Организация структуры работы	2
2	Глубина содержания	2
3	Соответствие заявленной теме	2
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

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-балльной шкалы¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Более подробно см.: Креер М. Я. Критерии оценки письменной речи учащихся на рубеже школа-вуз на материале английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.

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. 29.

Таблица 29

**Расстановка приоритетов в критериях оценки письменной речи
в различных шкалах**

Критерии \ Шкалы	Cambridge English	TOEFL	ALTE	CEFR	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	—	—	—

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.

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. 29), а также опираясь на рекомендации, представленные в документах ALTE и Совета Европы (CEFR), 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. 29). 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 ниже.

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, распределенные по группам соответственно стажу работы: менее 5 лет, от 5 до 15 лет, 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 CEFR. 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 ≤ 5 (см. рис. 12).

Из табл. 29 видно, что в основном эксперты присваивали наивысшие ранги только 6 критериям из 15 (таб. 28). К остальным критериям

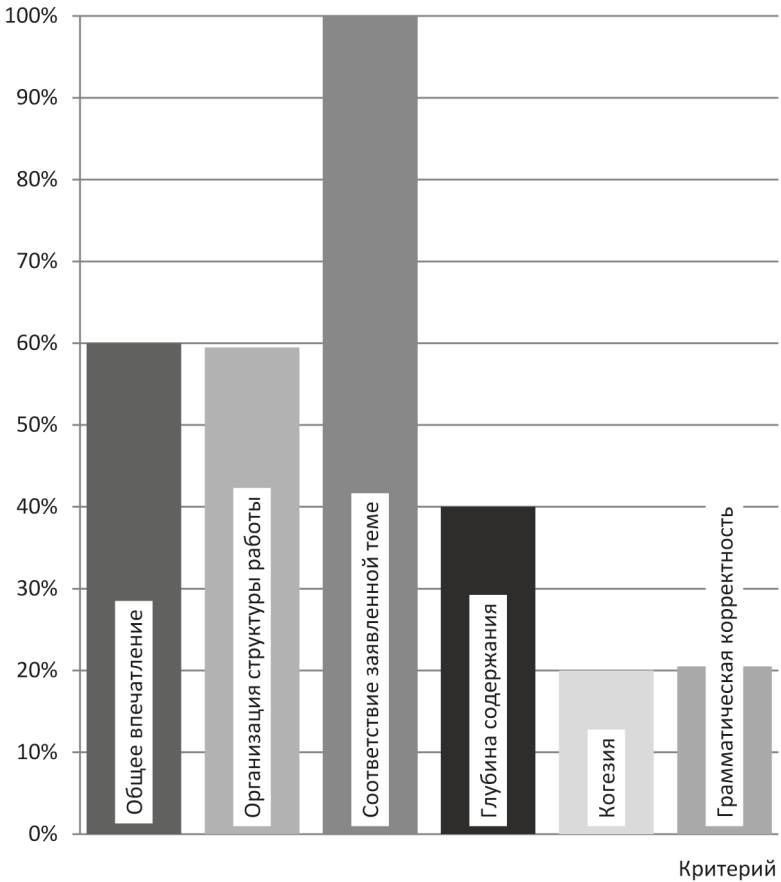


Рис. 12. Распределение рангов по критериям оценки письменной речи.

отношение было существенно различным, и по медиане они не вошли в число представленных шести. 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 сходилось в мнении, что либо эти критерии нет смысла выделять отдельно, либо они не играют важной роли при оценивании письменной работы.

В табл. 29 также показано место критериев в представлениях российских экспертов в сравнении с их с местом в списке международных критериев по тем шкалам, которые рассматривались в рамках про-

веденного исследования. Критерий «Соответствие заявленной теме» оказался наиболее важным для российских экспертов, что в целом соответствует международной практике оценки. Однако в приведенной формулировке, которая наиболее привычна для отечественных методистов, этот критерий обозначается только в оценках Кембриджских тестов и TOEFL. При описании того, что должен уметь испытуемый на определенном уровне владения письменным языком, в оценках, предлагаемых в CEFR и ассоциацией ALTE, этот критерий можно лишь интуитивно выделить из общего описания.

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 2-е место, что в целом соответствует международной практике.

В отношении 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. 29, 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 чел. 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

ко глубока мысль в оцениваемой работе — для выставления высокой оценки не столь важно.

Следует отметить, что в системе дескрипторов в шкалах ALTE и CEFR 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 формуловке и вызвал меньше разногласий у респондентов.

Ранг, присвоенный критерию «Когезия» российскими экспертами, наглядно демонстрирует значительное отставание в российской практике оценки одного из важнейших в международной практике дискурсивных критериев. Надо отметить, что все группы респондентов поставили этот критерий на 4-е или 5-е место, что свидетельствует о постепенной переоценке взглядов. Однако 5 чел. 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 6 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. Ч. Олдерсон и др. описывают процедуру подготовки экзаменаторов по проверке навыка письменной речи следующим образом¹⁵⁹. Предполагается, что есть главный экзаменатор, который либо самостоятельно, либо вместе с группой специалистов устанавливает стандарты 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 7 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

¹⁵⁹ Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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 оценок, выставленных образцам 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, выставляемой экзаменатором (см. выше раздел 1.4).

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»¹⁶⁰. 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 идеалистично, 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 или дистанционное оценивание¹⁶¹.

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 — другие¹⁶².

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

¹⁶⁰ Павловская И. Ю., Баймакова Н. И. Указ. соч.

¹⁶¹ Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. 2005.

¹⁶² Ibid.

в баллах каждого из них, с тем чтобы каждый экзаменатор руководствовался одним и тем же набором критериев, одинаково определял их приоритетность и вес каждого критерия в определенной ситуации оценивания.

3.6.2. КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ОБУЧЕНИЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ В РАМКАХ ТРКИ)

Человек, живущий в XXI в., может наблюдать за существенными изменениями в ценностных установках нашего современника, не обращаясь к данным исторических справочников или монографий, поскольку изменения происходят очень быстро. Преподаватели еще в недавнем прошлом с трудом находили достаточно сильные аргументы для своих учеников, которые не желали тратить свои силы на овладение письменной речью (аргумент «Вам нужно написать контрольную работу» или «Вам придется сдавать тест» не слишком убедительны, студент может сдать экзамен, не утруждая себя обретением соответствующих письменных навыков и умений). Теперь эти преподаватели с недоумением отмечают, что все чаще аспект «Письмо» вызывает повышенный интерес у учеников.

Действительно, письменная форма коммуникации сегодня очень важна (можно даже предположить, что для молодых людей она встала вровень с коммуникацией посредством фотографий и других способов передачи образов). Повсеместно проникающий Интернет предоставляет все новые и новые формы общения: уже привычные форумы дополнились возможностями социальных сетей; блоги теперь многим кажутся слишком длинными фрагментами, и потому воцарился твиттер. В области преподавания РКИ эти явления, которые могут нас пугать в других отношениях, безусловно, вызывают радость, ведь Интернет и привычка к виртуальному общению позволяют нашим ученикам не терять приобретенные навыки даже тогда, когда они живут не в России.

С другой стороны, письменная форма самопрезентации становится крайне важной для карьерного роста молодых людей. И для развития молодого ученого, и для эффективной работы начинающего бизнесмена очень важны навыки презентации продукта своей деятельности, а эта презентация обычно подразумевает письменную форму. Здесь становится видно, насколько современна пословица «По одежке встречают, по уму провожают»: первое письмо, первое пред-

ложение о сотрудничестве, первая самопрезентация в профессиональном сообществе может стать прекрасной стартовой площадкой, но может и закрыть двери¹⁶³.

Таким образом, у наших учеников действительно есть сильная мотивация, чтобы овладеть навыками письменной речи на русском языке. Можем ли мы сказать, что наши занятия позволят им быть успешными в неофициальной и официальной коммуникации? Имеем ли мы право заявить, что человек, который успешно прошел ТРКИ определенного уровня и, соответственно, справился с письменными заданиями, — этот человек готов к письменному общению согласно обозначенному порогу?

Что мы знаем о том, каковы вообще критерии эффективной речи? Специалисты по культуре речи и по речевой коммуникации формулируют множество положений. Приведем здесь авторитетное мнение, которое представляется нам обобщающим и в то же время вполне конкретным:

- важно учитывать ситуацию реализации и распространения речи, ее целей и задач, отношений между коммуникантами, характер и свойства ее адресата;
- это должна быть целесообразная речь;
- правильность речи — необходимое, но недостаточное качество;
- обязательно использование нужной в конкретной ситуации функциональной разновидности литературного языка, соответствующей национальным традициям общения и этическим нормам поведения;
- продукт речи должен восприниматься как современный¹⁶⁴.

Важно обратить внимание на то, что на первый план выходят требования целесообразности речи и ее соответствия ситуации, а не соответствия норме (языковой или этической). Согласимся, что сегодня это действительно наиболее важные критерии удачной речевой

¹⁶³ Подробнее см.: *Плешакова Т.В.* Роль письменной речи в свете современных требований к формированию коммуникативных компетенций // PsyJournals.ru: Портал психологических изданий. URL: http://psyjournals.ru/sociosphera/2010/n3/35475_full.shtml (дата обращения: 18.06.2014).

¹⁶⁴ *Сиротинина О.Б.* Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. Саратов, 2001. С. 16–28.

продукции: слово отвечает ожиданиям адресанта и адресата и уместно здесь и сейчас, именно в том контексте, для которого создано. Находясь на таких позициях, филолог не может упрекать политического деятеля за использование сниженных лексических единиц в своей речи, если политик использует эти единицы со смыслом и к удовольствию аудитории.

Соглашаясь с этими размышлениями лингвистического характера, подумаем: насколько свободно современный тестор в системе оценки речевой компетенции инофонов может руководствоваться подобными соображениями, т. е. оценивать речевой продукт тестируемых с точки зрения его эффективности и целесообразности? Оправдан ли подобный подход к письменным работам иностранных учащихся, и если оправдан, то возможно ли найти формальные критерии оценивания с таких позиций? Наконец, нужно ли подобный подход к оцениванию письменных работ распространять на все уровни обучения, или он должен применяться лишь на продвинутом уровне?

Для того, чтобы наши ответы не были слишком голословны и субъективны, посмотрим, как решается эта проблема в признанных на разнообразных уровнях тестах по английскому языку как иностранному.

В различных европейских и американских шкалах оценки (TOEFL, Cambridge English, ALTE, IELTS, CEFR и др.) используются различные критерии оценки письменных работ¹⁶⁵ (см. предыдущий раздел).

Представляется весьма показательным результат исследования, проведенного М. Я. Креером (см. раздел 3.6.1), в рамках которого выяснялось, какие из перечисленных выше критериев осознаются как наиболее важные нашими коллегами, преподающими английский язык русским школьникам и студентам. Ведущими критериями оказались (в порядке уменьшения приоритетности): соответствие заявленной теме, организация структуры работы, общее впечатление, глубина содержания, когезия и грамматическая корректность.

Обратим внимание на то, что параметры, показатели которых довольно легко формализуются и потому подлежат объективной оценке, заняли 4-е и 5-е место среди приоритетов, впереди же них расположи-

¹⁶⁵ Подробнее см.: Креер М. Я. Экспертный анализ критериев оценки письменной речи // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. Т. 11, № 32. С. 322–326.

лись категории, характеризующие скорее способности к логическому мышлению, чем уровень владения языком. Можно спорить с коллегами и настаивать на том, что самыми важными показателями владения языком являются корректность (в списке международных тестов указано четыре ее типа) и разнообразие использованных языковых единиц и структур. Пойдя по этому пути, мы можем сформулировать четкие и непротиворечивые критерии оценки письменной работы инофона.

Однако если принять во внимание те тенденции, о которых шла речь в начале раздела, то придется признать, что в реальной жизни (а именно подготовка к использованию иностранного языка в реальной коммуникативной ситуации является важнейшей целью современного преподавателя иностранного языка) важен произведенный текстом эффект — т.е. то самое «Общее впечатление», которое так сильно удивляет при первом взгляде на строгие методические критерии оценки.

Нам кажется, что нужно подумать о том, чем на самом деле может определяться это общее впечатление и каковы могут быть дескрипторы этого явления (тем самым попытаться описать ощущение и эмоцию в научных терминах). Собственно, о такой необходимости говорится уже довольно давно, ведь коммуникативная компетенция и должна обеспечить успешность произведенного учащимся речевого продукта. Но до сих пор тестеры (по крайней мере, в области ТРКИ) при оценке письменных работ руководствуются другими критериями, а потому и преподаватели на занятиях вынуждены сосредотачивать свои усилия на отработке навыков в области корректности и нормативности.

Что производит человек в результате рецепции речевого продукта? В самом общем виде — это умозаключение. Результатом же продуктивных видов речевой деятельности становится высказывание, текст, дискурс. В обоих случаях предметом речевой деятельности является мысль. Как оценить мысль баллами? Вполне понятны обескураживающие выводы специалиста: «...оценивание того, насколько серьезны отклонения речи от нормы, всегда будет носить субъективный характер и соответственно невозможно по балльной системе. Оценить в баллах сочинение или устное высказывание представляет-

ся еще большей трудностью и на деле не имеет ничего общего с балльно-рейтинговой системой»¹⁶⁶.

При всем том нам кажется, что базовые особенности письменной речи дают нам возможность поиска критериев для использования балльно-рейтинговой системы. Вспомним, что, в отличие от устной речи, письменная речь подразумевает более-менее глубокое осмысление ситуации или предмета речи. Соответственно, письменный текст всегда имеет нужду в *четкой структуре* (и потому не случайно критерий «Организация структуры работы» имеет высокую приоритетность и в иностранных, и в отечественных тестовых системах) и *логичности изложения* (в противном случае реципиент может неправильно понять написанное). Кроме того, мы как читатели обычно ожидаем, что письменный текст более *информативно нагружен*, нежели устный.

Для того, чтобы указанные категории оказались представленными в письменной работе, ей должны быть присущи определенные *синтаксические структуры* (и чем сложнее мысль, тем сложнее должны быть эти структуры) и определенные *группы лексики* (и чем оригинальнее мысль, тем более разнообразными должны быть эти группы). Если мы помним о важности целесообразности речевого продукта, то остается существенной *стилистическое и жанровое соответствие* коммуникативной ситуации.

С другой стороны, постоянно развивающаяся в современном русскоязычном общении тенденция к всепоглощающей иронии и далее самоиронии приводит к тому, что текст, написанный без использования этих приемов выразительной речи, воспринимается с трудом (мы не имеем в виду тексты официально-делового стиля, однако в научной речи ирония уже заняла крепкую позицию). В то же время ирония обычно воплощается имплицитно, а значит, трудно составить перечень языковых средств, которыми может пользоваться инофон, желающий проявить свое ироничное отношение. Видимо, именно этим обстоятельством объясняется отсутствие какого-либо включения этой характеристики речевого продукта в состав оцениваемых во время теста. Укажем здесь все же, что в каждом случае ироничного представления действительности присутствует некий парадокс. Кро-

¹⁶⁶ Сон И. С. Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе // Теория и практика образования в современном мире: материалы II международной научной конференции (Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 187.

ме того, всякий ироничный текст способен передать читателю чувство интеллектуального превосходства над объектом изображения — что, собственно, и делает этот стилистический прием настолько востребованным в современном дискурсе.

Присутствие иронии в тексте тестируемых никак не оценивается в системе ТРКИ, а значит, средства проявления ироничного отношения к миру не становятся предметом обучения на уроках РКИ даже на продвинутом этапе. Более того, преподаватели РКИ не готовы к тому, что иностранный учащийся способен эффективно использовать иронию, преподаватели склонны в этом случае увидеть ошибки. Например, недавно на методическом семинаре пришлось убеждать группу профессиональных преподавателей РКИ в том, что студент (сдающий ТРКИ-IV!) сознательно выражает иронию, когда в письме подруге (согласно заданию «Ваша подруга едет в вашу страну, дайте ей совет») пишет: «Ты знаешь, конечно, что американцы тоже люди, поэтому у них с русскими много общего». Коллеги настаивали, что здесь имеет место логическая ошибка, и потому баллы за работу должны быть снижены. Нам кажется, что если мы понимаем важность коммуникативной компетенции и осознаем свою задачу как подготовку к реальной речевой практике, необходимо оценивать не только логику и содержательный компонент, но и *форму подачи содержания*, причем делать это можно, начиная уже с ТРКИ-II. Если подобный критерий будет введен в оценку на официальном тестировании, то средствам выражения иронии и самоиронии будут учить на занятиях по письменной речи, и таким образом наши учащиеся окажутся более подготовлены к речевой деятельности в современном мире.

Все эти требования к письменной работе на иностранном языке хороши и могут помочь преподавателю и тестору, однако как им поступить, если в работе, кажется, видна яркая индивидуальность автора, просматривается оригинальная идея, использованы разнообразные и сложные синтаксические и лексические единицы, по тексту рассыпаны шутки и иронические намеки, однако все это написано с ужасающим количеством орфографических и грамматических ошибок и таким почерком, который не дает возможности быть уверенным в том, что понимаешь написанное верно? Каждый преподаватель встречается с такими работами. Видимо, в этом случае нужно опять обратиться к жизненному опыту письменной коммуникации.

В начале XXI в. многие филологи писали о том, что привычка писать в форумах и чатах ведет к потере грамотности, к снижению уров-

ня нормативности речи, так как пользователи сети нарушают правила с удовольствием, бравируют вседозволенностью и на орфографическом уровне. Мы опять можем сказать, что стремительное развитие процессов позволяет нам быть свидетелями и их начала, и их развития. Сегодня и блоггеры стремятся писать грамотно (в противном случае в комментариях появятся исправления и порицания), и участники форумов без надобности правил не нарушают (чтобы не увидеть в ответных репликах пожелание сначала доучиться в школе, а потом уже свое мнение миру предлагать). Разумеется, написанное с ошибками резюме (знаменитое «владею тремя языками») не поспособствует приему на престижную работу. В общем, надо сказать, что русскоязычное общество достаточно консервативно относится к правилам правописания, писать безграмотно — стыдно (в отличие от, например, англоязычного общества). Значит, нам как преподавателям нужно заботиться о формировании грамотного письма у наших учеников, т. е. остается важной *грамматическая, орфографическая, пунктуационная корректность* (кстати, вполне может быть, если бы упомянутый выше опрос проводился среди преподавателей русского языка, эти критерии остались бы среди важнейших приоритетов при оценке письменных работ).

Можно заметить, что все указанные выше критерии вполне могут быть переведены на язык балльного рейтинга, за исключением главного — *мысли*, которую выражает письменная работа. Между прочим, обычно мысль в работах иностранных учащихся есть (наверное, это результат перенесения опыта написания текстов на родном языке), кроме значительного количества работ, написанных студентами из азиатских стран. Нужно ли искать формальные критерии присутствия мысли в письменной работе на иностранном языке? Нам кажется, что здесь можно еще раз вспомнить тот критерий, который мы обсуждали выше, — «Общее впечатление от работы». Наш опыт подсказывает, что именно отсутствие или невнятное выражение мысли мешает проверяющему письменную работу оценить ее как удачную, хотя формально могут присутствовать многие составляющие (структура, композиция, средства когезии, лексико-синтаксические комплексы выражения интенций, соответствие нормам русского языка). Это значит, что в учебной (особенно азиатской) аудитории нужно больше внимания уделить формулированию главной мысли (может оказаться достаточным напоминать перед созданием работы о том, что полезно задать себе вопрос: что я хочу сказать миру?) и ведущей

интенции (зачем я хочу это сказать?). Если же работу, в которой невозможно вычлнить мысль, получает тестор, то, видимо, он может оценить это отсутствие в рамках критерия «Содержательный компонент», если соответствующий параметр будет внесен в расшифровку этого компонента (сейчас в рамках ТРКИ содержательный компонент — это проблема, понимание проблемы, информация, но не идея или мысль).

Таким образом, существующие критерии оценки письменных работ инофонов представляются достаточно эффективными и полезными для определения уровня владения иностранным языком, однако в некоторых сферах оценка должна быть дополнена (в системе ТРКИ критерий «Приемы выразительной речи» появляется только в одном задании на последнем уровне, соответствующем С2, и подразумевают использование художественно-риторических приемов) и уточнена (критерий «Содержательный компонент» должен быть обогащен представлением о необходимости выражения мысли с помощью письменного текста).

3.7. К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННОГО ПЕРЕВОДА, ВЫПОЛНЕННОГО СТУДЕНТАМИ НЕЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Долгое время перевод в контроле знаний студентов неязыковых вузов использовался как единственное средство проверки понимания иноязычного текста, усвоения грамматических структур и знания лексических единиц. Собственно же переводческая компетенция, являющаяся одним из видов компетенции посредника («*mediating activities and strategies*»¹⁶⁷, оценивалась лишь в учреждениях и на факультетах, готовящих специалистов в этой области. Однако в настоящее время в связи со все более широким внедрением беспереводных форм контроля ситуация в этой области меняется. К переводу на неязыковых факультетах и в неязыковых вузах начинают все больше относиться как к отдельному навыку и предъявлять к нему соответствующие требования. С переходом же на тестовые формы контроля встает вопрос

¹⁶⁷ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: [Electronic version]. Cambridge: Cambridge University Press, [s. a.] P.87. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf (дата обращения: 20.10.2016).

о подходе к оценке степени сформированности навыка перевода как к тесту. В этом процессе определение объекта тестирования и разработка критериев оценивания становятся первоочередной задачей.

Необходимость решения данной задачи, а также достижения согласия в использовании критериев оценки перевода, подтверждают и результаты проведенного нами эксперимента по выявлению того, насколько одинаково преподаватели оценивают переводы, выполненные студентами, и какими критериями они при этом пользуются. Он показал значительные расхождения как собственно в оценках (разброс оценок по 9-балльной шкале составил от 4 до 8 баллов), так и в ранжировании выполненных студентами работ (одна и та же работа, например, была оценена одним преподавателем как лучшая, а другим — как худшая), что свидетельствует о расхождениях в выборе критериев. Выявилась и значительная вариативность в терминологии, используемой экзаменаторами при обосновании ими той или иной оценки. Так, например, некоторые преподаватели пользовались такими понятиями, как «лексическая / грамматическая ошибка», «студент понял / не понял текст», другие оперировали понятиями «искажение смысла», «фактическая ошибка», «стилистическая ошибка», третьи прибегали к понятиям «адекватный / неадекватный перевод», «переводческая трансформация» и пр. На основании анализа комментариев можно сделать вывод о различиях в понимании того, что мы проверяем этим заданием и что именно подлежит оценке, когда речь идет об оценивании перевода.

Перевод — это особая, очень сложная деятельность, для осуществления которой необходим высокий уровень владения двумя языками, владение различными стратегиями чтения, большой объем фоновых знаний, кросс-культурная и социолингвистическая компетенция и др., «это не только лингвистическое, но и психологическое явление, подверженное воздействию множества факторов»¹⁶⁸, требующее специальной подготовки. Следовательно, и разработка критериев оценки — достаточно сложная задача, которую нельзя решить, не рассмотрев определения и основных характеристик перевода.

В переводоведении термин «перевод» имеет два значения: 1) *процесс* преобразования или трансформации текста на одном языке в текст на другом языке, «то есть преобразования текста на одном язы-

¹⁶⁸ Балаганов Д. В. Когнитивные процедуры понимания в письменном переводе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. С. 1.

ке в эквивалентный ему текст на другом языке»¹⁶⁹, или межъязыковая трансформация, и 2) *результат* этого процесса. В нашем случае оценке подлежит результат процесса, а именно — эквивалентность перевода тексту подлинника, зависящая от двух составляющих: понимания переводчиком исходного текста и способности переводчика передать смысл исходного текста средствами «переводящего языка» (ПЯ)¹⁷⁰.

Перевод должен максимально точно и полно передавать не только собственно значение текста подлинника, но и его «дух», подтекст и затекст, а это связано с глубоким пониманием исходного текста, основанным на знании описываемой оригиналом ситуации, культуры, реалий, т. е. предметной ситуации. Понятие «понимание текста» сложно, процесс понимания, или осмысления, задействует сложные психические процессы, поэтому разные реципиенты могут понимать один и тот же текст по-разному. С другой стороны, разные переводчики в разной степени владеют и русским языком, что также приводит к различиям в переводах.

Таким образом, критерием качества перевода является его эквивалентность исходному тексту. Понятие «эквивалентность перевода» включает в себя и содержательный аспект (передача фактической информации), и культурологический, и социолингвистический, а также некоторые другие. Наиболее общее определение: эквивалентность перевода — это степень общности смысла двух разноязычных текстов, смысловая эквивалентность, максимальная близость перевода к оригиналу.

В теории перевода говорят о максимально возможной эквивалентности, поскольку «текст перевода никогда не может быть полным и абсолютным эквивалентом текста подлинника»¹⁷¹ ввиду различия языковых систем, и переводческой эквивалентности — реальной смысловой близости текстов оригинала и перевода, достигаемой переводчиком в процессе перевода. Таким образом, оценивая перевод, мы оцениваем степень приближения переводческой эквивалентности к максимально достижимой.

Эквивалентность рассматривается, прежде всего, на уровне всего текста. Однако достигается она за счет эквивалентности языковых

¹⁶⁹ Там же. С. 1.

¹⁷⁰ Бархударов Л. С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975. С. 5–6.

¹⁷¹ Там же. С. 11.

единиц разного уровня (морфологического, лексического, синтаксического). Е. В. Бреус, рассматривая перевод как акт межъязыковой коммуникации, выделяет семантическую, денотативную, коннотативную (экспрессивную) и функциональную эквивалентность¹⁷².

В. Н. Комиссаров считает, что «отличительным признаком перевода является его предназначение, его особая цель служить полноценной коммуникативной заменой оригинала»¹⁷³, и соответственно этому говорит об эквивалентности как о сохранении цели коммуникации, которая «может быть интерпретирована как часть содержания высказывания, выражающая основную или доминантную функцию этого высказывания. <...> Важно отметить, что несохранение цели коммуникации делает перевод неэквивалентным, даже если в нем сохранены все остальные части содержания оригинала»¹⁷⁴.

Л. С. Бархударов связывает понятие эквивалентности перевода с правильностью выбора единиц (уровня) перевода. «Перевод, осуществляемый на уровне, необходимом и достаточном для передачи неизменного плана содержания при соблюдении норм ПЯ, является переводом эквивалентным»¹⁷⁵.

Основной единицей перевода можно считать текст, так как перевод более мелких единиц подчиняется именно смыслу и коммуникативной направленности всего текста. Минимальной же, а также оптимальной, считают «такую единицу в исходном тексте, которой может быть подыскано соответствие в тексте перевода, но составные части которой по отдельности не имеют соответствий в тексте перевода»¹⁷⁶.

Как уже упоминалось, основной задачей переводчика является правильный выбор единицы перевода. При выборе слишком мелкой единицы перевод становится слишком буквальным, дословным, а при выборе слишком крупной — чересчур вольным.

Подводя итог вышесказанному, можно выделить следующие характеристики эквивалентного перевода:

¹⁷² Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000. С. 7–12.

¹⁷³ Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: курс лекций. М.: ЭТС, 1999. С. 44. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4534952/> (дата обращения: 20.10.2016).

¹⁷⁴ Там же. С. 121.

¹⁷⁵ Бархударов Л. С. Указ. соч. С. 186.

¹⁷⁶ Там же. С. 174.

- полнота передачи смысла исходного текста: семантическая полнота, фактологическая полнота, денотативная полнота, коннотативная полнота;
- сохранение коммуникативной цели текста в целом.

Эквивалентность перевода достигается за счет полного понимания текста подлинника и адекватной передачи его смысла средствами родного языка, иначе говоря, благодаря высокому уровню владения как языком оригинала, так и переводящим языком.

Поскольку речь идет о переводе нехудожественных текстов студентами нефилологической специальности, мы считаем возможным ограничиться параметром смысловой эквивалентности перевода, под которой будем понимать, прежде всего, полноту и точность передачи информации, в сочетании с параметром адекватности переводящего языка языку оригинала при сохранении коммуникативной цели текста.

Предлагаемые параметры предполагают их различение разными экзаменаторами, связанное с различиями в оценке степени эквивалентности текста подлинника и перевода, а также с возможными различиями в восприятии как текста оригинала, так и текста перевода. Преодолеть эту проблему можно с помощью обсуждения и выбора эталонных переводов и более детального описания критериев качества перевода.

Четко описанные критерии позволят также использовать унифицированную терминологию в процессе оценивания перевода, сделают значение каждой конкретной оценки более понятным и студенту, и всем, кому по тем или иным причинам будет необходимо иметь представление о возможностях данного студента в области письменного перевода.

Однако для того, чтобы критерии можно было успешно использовать при оценке сформированности навыка перевода, необходимо определить критерии подбора экзаменационных текстов, которые бы учитывали не только лексико-грамматическую сложность иноязычного текста, его сложность для понимания, но и его переводческую сложность, т. е. учитывали бы наличие в тексте явлений, позволяющих тестируемому продемонстрировать умение выбирать единицы перевода и владение различными типами переводческих трансформаций.

Несмотря на всю трудоемкость такой работы, если предполагается обучать студентов неязыковых специальностей переводу и, соот-

ответственно, контролировать успешность этого обучения, для достижения единообразия оценивания сформированности данного навыка необходимо создавать стандарты в этой области, определять, с какими именно переводческими трудностями должен уметь справляться студент, разрабатывать критерии и шкалы оценок, критерии подбора экзаменационных текстов и обучать экзаменаторов, т. е. двигаться в направлении создания стандартизованных тестов.

В настоящее время Языковой департамент Совета Европы разрабатывает дескрипторы владения медиативной компетенцией, в которую входят переводческие навыки, и апробирует их с помощью многонациональной группы экспертов¹⁷⁷.

¹⁷⁷ *Coste D., Cavalli M.* Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools. 2015. S.l.: Language Policy Unit ; DGII — Directorate General of Democracy ; Council of Europe, 2015. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf (дата обращения: 15.03.2017); *North B.* European Language Portfolio: Some options for a working approach to design scales for proficiency // Schärer R., North B. (eds). Towards a Common European Framework for Reporting Language Competency. Washington DC: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, 1992. P.158–172; *North B., Panthier J.* Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation // Cambridge English: Research Notes. 2016. March. Issue 63. P.24–33.

Глава 4. ТЕСТИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В данной главе монографии мы рассмотрим понятия «профессионально-ориентированная иноязычная коммуникация» и «иностранный язык для специальных целей» (Language for Specific Purposes — LSP), особенности обучения и тестирования навыков и умений в этой сфере, а также сформулируем основные критерии, которым должны отвечать преподаватели иностранного языка на неязыковом факультете / в неязыковом вузе.

4.1. МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

Современные тенденции в развитии общества, установление новых международных, экономических и культурных связей, международное сотрудничество в области науки и образования во многом повлияли на содержание образовательных программ, особенно программ по обучению иностранному языку в высшей школе. Создание единого европейского образовательного пространства выдвигает новые требования к специалистам с высшим образованием и предполагает совершенствование знаний по иностранному языку для профессиональных целей.

Программа модернизации высшего образования России имеет целью подготовку специалистов, адаптированных в международном образовательном пространстве, а также достижение нового качества образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни страны. В связи с этим повышаются требования к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку в высшей школе.

В современных условиях в неязыковых вузах меняется статус иностранных языков в системе высшего профессионального образования. Становится важным приобретение не только специальных знаний, но и успешное овладение иностранным языком, при этом цели

и содержание обучения иностранным языкам всё чаще ориентированы на профиль специальности. Приоритетными становятся функции, связанные с формированием профессиональной направленности, стремлением получить знания, необходимые для знакомства с зарубежными достижениями в профессиональной сфере. С учётом того, что иностранный язык — это инструмент будущей профессиональной деятельности, в высшей школе при обучении иностранному языку ставится задача формирования не только языковых и речевых умений и навыков, но и расширения объёма информации в профессиональной сфере за счет использования профессионально-направленных текстов, овладения относящейся к специальности иноязычной лексикой, обучения профессионально-ориентированному переводу.

В современной лингводидактике среди дополнительных принципов обучения, выдвинутых в настоящее время, отмечается принцип соответствия результатов обучения требованиям, которые предъявляются конкретной сферой профессиональной деятельности и обществом к специалистам со специальным высшим образованием. В группу принципов соответствия содержания вузовского образования современным тенденциям развития науки, техники и производства наряду с такими принципами, как научность обучения, учет внутрипредметных, межпредметных и прикладных связей в обучении, единство учебной и научной деятельности студентов в вузе, включен принцип профессиональной направленности обучения. Профессиональная направленность выступает в качестве основополагающего принципа обучения иностранному языку на неязыковых факультетах. Именно в вузе целесообразно добиваться определенного уровня сформированности умений профессиональной речи для успешного осуществления профессиональной деятельности. Необходимо учитывать современные требования подготовки специалистов — приобретение навыков обмена информацией, овладение навыками профессионально-ориентированного общения на иностранном языке — устного и письменного, умение анализировать, обобщать и критически оценивать информацию, применять знания в новой ситуации, вырабатывать и отстаивать свою точку зрения.

Основной целью обучения иностранному языку на неязыковых факультетах на современном этапе является достижение активного владения иностранным языком как средством формулирования высказываний и обоснования своего мнения в области повседневного общения и в области соответствующей специальности. Этой цели слу-

жит взаимосвязанное обучение 4 видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию) для формирования собственно коммуникативных умений и овладения профессиональной (English for Specific Purposes — ESP, English for Occupational Purposes — EOP) и научной (English for Academic Purposes — EAP) речью на иностранном языке.

Для оптимизации обучения иностранному языку на специальных факультетах вузов важно использовать межпредметные связи и опираться на профессиональную компетенцию студентов, т. е. сформировать у обучаемых установку применять те знания, которые они получают в ходе изучения других дисциплин.

В процессе преподавания иностранного языка в высшей школе целесообразно связывать обучение языку с профессиональной сферой учащихся и учитывать особенности специальности при определении содержания обучения и отборе навыков и умений, необходимых для соответствующей профессиональной деятельности. Данные исследований и опросов свидетельствуют о том, что учащиеся заинтересованы в использовании знания иностранного языка в своей профессиональной деятельности.

4.2. ДЕЛОВОЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ЯЗЫК И ЕГО ТЕСТИРОВАНИЕ

В эпоху глобализации значимость приобретения и закрепления навыков, умений и компетенций при изучении делового иностранного языка, в частности делового английского языка как рабочего языка деловой коммуникации, является неоспоримой. И важность тестирования навыков и компетенций не вызывает сомнений. Проверка знаний и умений, приобретенных на каждом уровне овладения деловым английским языком, является насущной потребностью, и тест как инструмент контроля и мониторинга знаний и умений трудно переоценить.

Как известно, применение английского языка возможно в различных сферах: как в личной, общественной, образовательной, так и в профессиональной. Деловой английский язык — это язык для специальных целей (ESP), профессионально-ориентированный язык. При изучении делового английского языка упор делается именно на про-

фессиональную сферу коммуникации, сферу, сопряженную с будущей работой или специальностью студента. Овладение всеми языковыми и коммуникативными компетенциями подчинено одной цели — функционированию и использованию языка в процессе коммуникации. «Каждый акт использования языка осуществляется в контексте определенной ситуации, входящей в одну из сфер общественной деятельности. Выбор сфер деятельности, в которых придется действовать учащимся, имеет огромное значение для отбора ситуаций, целей, задач, тем и текстов в процессе преподавания, составления тестов и планирования учебной деятельности»¹.

Профессиональную сферу коммуникации при изучении делового английского языка можно охарактеризовать следующим образом:

- 1) условное место использования языка — офисы, фирмы, гостиницы, сфера обслуживания и т. д.;
- 2) условные участники общения — работодатели, менеджеры, коллеги, подчиненные, клиенты, заказчики, секретари и т. д.;
- 3) условные предметы — офисное и производственное оборудование;
- 4) условные события — встречи и собрания, приемы и конференции, собеседования, ярмарки, консультации;
- 5) условные действия — ведение бизнеса, офисные процедуры, продажи, маркетинг, техническое обеспечение, управление финансами и т. д.;
- 6) тексты — деловая переписка, отчеты, деловые предложения, инструкции, правила, рекламные проспекты, требования к работнику, объявления, кейсы, статьи делового характера и т. д.

Таким образом, использование делового английского языка является функциональным и контекстуальным. На первый план выходит развитие и мониторинг прагматической компетенции, т. е. компетенции дискурса (адаптации к речевой ситуации, регистра общения, ведение диалога и полилога, развитие темы, связность и целостность) и функциональной компетенции, т. е. умения использовать устные и письменные высказывания для выполнения конкретных функций (поиска и сообщения фактической информации, выражения собственного мнения, выяснения мнения других, убеждения, общения и т. д.). Поэтому темы, тексты для чтения и обсуждения, а также тесты

¹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком... С. 47.

следует составлять с учетом сказанного выше. А на этапе тестирования нужно выстроить линейку тестов — от диагностического теста, теста достижений по темам до нормо-ориентированного теста на проверку уровня сформированности языковых и коммуникативной компетенций.

Профессиональная языковая подготовка подразумевает четкое определение целей обучения, разработку соответствующей им программы, тщательный подбор адекватных учебных материалов (основного учебника, дополнительных аудио- и видеозаписей, интернет-ресурсов как источников актуальных новейших статей по специальности) и разработку тестов для текущего и финального контроля полученных знаний и компетенций.

Финальный тест для курса делового английского языка должен быть в равной степени надежным для:

- учебного заведения и его академических целей, т. е. проверять то, что заложено в программе и чему учили;
- будущих работодателей, т. е. подтверждать способность профессионально использовать деловой английский язык на рабочем месте;
- выпускников как подтверждение их конкурентоспособности на рынке труда.

Иными словами, тест должен проверять знание делового английского языка как достигнутой академической цели и средства в профессиональной деятельности.

Распространенной практикой является составление или разработка собственных тестов с подбором материалов, которые максимально идентичны пройденному материалу, являются его «зеркальным» отражением. Такая узкая направленность имеет свои преимущества, особенно на начальном этапе обучения. Студенты четко знают, что если они добросовестно все выучат, то обязательно напишут тест успешно. В данном случае тест имеет еще и стимулирующий к учебе эффект. Однако при устройстве на работу никто не пишет в резюме, какие темы по деловому английскому языку были изучены, а ответ на собеседовании «Мы эту тему не проходили» не поможет соискателю пройти отборочный конкурс.

Выход из такой ситуации очевиден: во-первых, текущий поурочный контроль должен быть привязан к пройденному материалу. Для этого можно использовать тесты, составленные авторами учебника,

однако студенты легко находят к ним доступ, и их использование превращает тест в профанацию. Поэтому, мы полагаем, собственные тесты преподавателя или кафедры, созданные по единому формату, надежнее. Во-вторых, нужно несколько раз в год проводить тест по деловому английскому, который не привязан к учебнику и показывает уровень достигнутой языковой компетенции в целом, с соответствием Общевропейской шкале иноязычной компетенции (CEFR). Далее будут подробно рассмотрены тесты по деловому английскому языку, упомянутые в разделе 2.2.1.

Оптимальным тестом делового английского языка для специалистов в области менеджмента и экономики, по нашему многолетнему опыту, является Business English Certificate (BEC). Это международный тест по деловому английскому языку, сдачей которого подтверждается один из трех установленных уровней сложности.

Впервые этот тест появился на рынке в 1993 г. Он разработан мировым лидером в области языкового тестирования — экзаменационным отделом Кембриджского университета. Каждые три года экзаменационный отдел, член Европейской ассоциации экзаменационных советов по иностранным языкам (ALTE), издавал новые тесты BEC, которые далее были переработаны и переименованы в BEC Preliminary, BEC Vantage и BEC Higher по уровням сложности.

Данный тест проверяет уровень сформированности как рецептивных навыков и умений (чтение и аудирование), так и продуктивных (говорение и письмо). Тестовые задания основаны на темах повседневной деловой жизни. Тестируется как способность к эффективно-му общению в рамках деловой среды, так и способность использовать различные лингвистические функции и структуры в деловом контексте. Тест ориентирован не только на уже работающих в сфере бизнеса и взявших курс на продвижение по карьерной лестнице, но и тех, кто только собирается строить успешную карьеру в международных компаниях².

Несомненным преимуществом BEC является его доступность с точки зрения возможности знакомства с форматом и наличие тренировочных материалов для подготовки:

² Business English Certificates: Handbook for teachers / University of Cambridge. ESOL Examinations. S.l.: UCLES, 2008; Cambridge English Language Assessment // Wikipedia: The Free Encyclopedia: [сайт]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cambridge_English_Language_Assessment Business_English (дата обращения: 20.10.2016).

- на официальном сайте Кембриджского экзаменационного отдела есть подробное описание всех разделов теста, времени для выполнения каждого раздела, предоставляется возможность попрактиковаться онлайн;
- издательство «Cambridge University Press» регулярно печатает сборники уже апробированных тестов (past papers) с ответами и вариантами выполнения заданий в разделе «Письмо» с комментариями и оценками;
- выпускаются сборники тренировочных тестов с дополнительными заданиями и подробными разъяснениями стратегии написания теста, объяснением, какие навыки и умения проверяются в каждом задании;
- BEC представлен полной линейкой уровней для делового английского языка с четким соответствием шкале CEFR: BEC Preliminary = B1, BEC Vantage = B2, BEC Higher = C1;
- Cambridge English предоставляет возможность участвовать в предварительном тестировании разного уровня (pre-testing programme), что позволяет студентам узнать свой предварительный результат и степень готовности (при необходимости) к сдаче теста на сертификат;
- собственно тесты проводятся несколько раз в год, т.е. его можно сдавать тогда, когда он понадобится;
- нет фиксированного срока действия результатов теста, т.е. сертификат бессрочен и не требует пересдачи³.

По охвату тематики BEC полностью соответствует темам учебников по деловому английскому языку — маркетинг, менеджмент, предпринимательство, бизнес-этика, реклама, карьера, занятость, работа и отдых, обучение персонала, оплата труда, мотивация, лидерство, личный успех, успех компании, корпоративная культура, командировки, офисное пространство, работа в команде и т.д. И с этой точки зрения тест абсолютно комфортен для студентов, так как все темы им знакомы и не отвлекают от выполнения «языковых» заданий.

БЕС состоит из 4 частей: чтения, письма, аудирования и разговорной речи. Каждая из частей дает 25 % общей оценки. Предлагается удобный формат оценки с точно выверенными временными параметрами и сбалансированными критериями оценивания.

³ Что такое экзамен BEC? // English for Business = Английский для бизнеса и карьеры: [сайт]. URL: http://www.englishforbusiness.ru/exams/bec_exam.php (дата обращения: 20.10.2016).

В разделе «Чтение» проверяются навыки в понимании прочитанного, а также степень понимания письменной речи на разных языковых уровнях — от слова и словосочетания до предложения и абзаца.

В этом разделе теста 6 разных типов заданий, основанных на текстах статей и отчетов по бизнес-темам. Задания 1, 2, 3 — это задания на соотнесение, множественный выбор на 4 опции, задание на восстановление — проверяют навыки в понимании прочитанного. Задания 4, 5 и 6 — множественный выбор-восстановление, восстановление предложения путем заполнения пробелов в связном тексте и корректура — проверяют степень понимания письменной английской речи на разных языковых уровнях — от слова и словосочетания до предложения и абзаца. В каждом задании упор делается на разные навыки и умения. В задании 1 — на умение понимать основное содержание текста, умение извлекать основную информацию. В задании 2 — на умение понимать структуру текста и извлекать полную информацию. В задании 3 — на понимание общего и частного. В задании 4 — на умение распознавать структурные элементы текста и умение употреблять лексику в конкретном контексте. В задании 5 — на умение понимать структуру текста, правильно сочетать слова и распознавать аргументированность содержания. В задании 6 — на умение понимать структуру текста и выявлять допущенные ошибки.

В разделе «Аудирование» 3 задания, основанные на монологах (презентациях, выступлениях, лекциях, брифингах) и интеракции (дискуссии, совещания, интервью), — заполнение пропусков, множественный выбор-соотнесение и множественный выбор на 3 опции. Каждое из трех заданий проверяет такие рецептивные навыки и умения, как понимание общей информации, полное понимание, понимание отношения говорящего, понимание мнения говорящего, также продуктивные навыки и умения, такие как умение делать заметки, угадывать количество пропущенных слов в пробеле и определять стиль.

Раздел «Письмо» предлагает стандартные и поэтому хорошо знакомые студентам задания по деловой письменной коммуникации (письмо, описание графика, отчет, предложение-рекомендация). Проверяется уровень сформированности графических и орфографических навыков, а также умений выражать мысли в письменной форме, излагать их в логической последовательности в зависимости от предлагаемого жанра письменной коммуникации⁴.

⁴ Business English Certificates: Handbook for teachers.

В разделе «Разговорная речь» проверяется как монологическая, так и диалогическая речь, тестируется «степень автоматизированности произносительных, лексических и грамматических навыков»⁵.

Таким образом, формат и достаточное количество уже опубликованных заданий разного уровня ВЕС делают этот тест оптимальным инструментом проверки знаний студентов, изучающих деловой английский язык.

Еще один тест, который можно использовать как контрольно-измерительный материал в курсе делового английского языка, называется BULATS (Business Language Testing Service). Этот тест разработан экзаменационным отделом Кембриджского университета в сотрудничестве с такими институтами, как Альянс Франсэз (Alliance Francaise), Институт Гёте и Университет Саламанки, поскольку тестирование проводится на английском, французском, немецком и испанском языках.

Специфика данного теста заключается в том, что он используется в компаниях при приеме на работу для определения уровня владения деловым английским языком кандидатов, используется в качестве языкового аудита для проверки уровня языковой компетенции сотрудников, также используется в программах повышения квалификации кадров для повышения уровня владения языком и для правильного выбора подходящего сотруднику экзаменационного курса. Считается, что BULATS является незаменимым инструментом оценки и развития языковых навыков сотрудников.

Во-первых, тест является практичным:

- включает самые разнообразные бизнес-темы технического, административного, производственного, менеджерского, а также исследовательского характера (служебные обязанности, продукция компании, работа с клиентами, составление отчетов, телефонные разговоры, деловая переписка и презентации);
- затрагивает самые разные бизнес-сферы — сферы образования, производства, маркетинга, планирования и т. д.

Во-вторых, тест является удобным:

- материалы для подготовки к экзамену доступны в электронном виде, в виде книг и учебных пособий;

⁵ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Указ. соч. С. 171.

- экзамен проводится по запросу организации с немедленным предоставлением результатов в случае компьютерного тестирования;
- предназначен для тестируемых с любым уровнем владения языком;
- возможно отдельное тестирование навыков;
- проверят языковые навыки в английском, немецком, французском и испанском языках, что удобно для синхронизации с тестированием «вторых» иностранных языков.

В-третьих, тест является релевантным:

- проверяются все основные языковые навыки аудирования, говорения, чтения и письма в контексте повседневного использования на рабочем месте.

Следует отметить, что важным отличием BULATS от ВЕС является то, что в BULATS возможно отдельное тестирование навыков говорения и письма⁶.

Тест BULATS — это проверка навыков с уровня B1 до C1, как и ВЕС, но BULATS включает в себя задания разной степени сложности от B1 до C1 в одной шкале, соответственно набранное количество баллов показывает уровень языковой компетенции (см. табл. 30).

Несмотря на то, что данный тест нацелен на уже работающих или проходящих стажировку в компании, в учебных целях его тоже можно использовать, например как тест размещения (Placement Test) для распределения студентов по учебным группам в начале курса обучения или как тест на промежуточном этапе обучения (Progress Test). К тому же BULATS может быть полезен для студентов как прототип теста при устройстве на работу.

GMAT (Graduate Management Admission Test) — это еще один стандартизованный тест, с которым, по нашему мнению, нужно знакомить студентов. GMAT, как ВЕС и BULATS, также имеет профессиональную направленность, но он больше академический, чем профессиональный. Созданная в 1953 г. организация Graduate Management Admission Council (GMAC) разработала этот тест для приема абиту-

⁶ Система тестирования делового иностранного языка // International Professional Training: Центр иностранных языков: [сайт]. URL: <http://www.iptrussia.ru/ru/mezhdunarodnye-ekzameny/bulats> (дата обращения: 20.10.2016).

Соотнесение результатов тестов по разным шкалам⁷

ALTE Levels	CEFR levels	BULATS scores	Level description	Cambridge English certificated examinations at these levels
Level 5	C2	90–100	Upper Advanced	CPE
Level 4	C1	75–89	Advanced	CAE, BEC Higher
Level 3	B2	60–74	Upper Intermediate	FCE, BEC Vantage
Level 2	B1	40–59	Intermediate	PET, BEC Preliminary
Level 1	A2	20–39	Elementary	KET
Level 0	A1	0–19	Beginner	—

риентов в бизнес-школы. С этого времени GMAT используется наиболее уважаемыми школами бизнеса по всему миру как один из критериев отбора для приема, чаще всего на программу MBA⁸.

Как и любой стандартизованный тест, GMAT также имеет временные параметры и свою шкалу оценивания. Это единый, одноуровневый тест. В самом названии теста и его целях заложено, что тест могут сдавать те, у кого уровень владения английским языком высок. В отличие от BEC и BULATS, темы заданий охватывают разные сферы деятельности человека — образование, экономику, историю, литературу, географию, музыку, социологию и т. д.

GMAT состоит из 3 основных частей. Первая часть называется «Оценка аналитического письма». Тестируемый должен написать 2 эссе. В первом эссе требуется проанализировать доводы, а во втором — проанализировать спорный вопрос. Вторая часть — математическая. Здесь предлагаются два типа вопросов: решение задач и достаточность данных. И третья часть — вербальная, в которую входят 3 типа вопросов: задания на глубокое понимание прочитанного, на определение правильной структуры предложения и задания по аналитической аргументации. Вербальная часть теста предполагает вла-

⁷ Глобальная система тестирования языковых навыков сотрудников // BULATS: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-qualifications/bulats/> (дата обращения: 20.10.2016).

⁸ GMAT // Википедия: Свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/GMAT> (дата обращения: 20.10.2016).

дение языковыми навыками, необходимыми для профессиональной и академической деятельности: грамматикой, словарным запасом, стилистикой, логическим мышлением и анализом текстовой информации. Поэтому именно третью, вербальную часть GMAT можно использовать в качестве теста для промежуточного оценивания прогресса студентов. Более того, он может быть интересен для амбициозных студентов как образец вступительного экзаменационного теста.

Таким образом, можно сделать вывод, что у преподавателей делового английского языка есть линейка стандартизованных тестов — BEC, BULATS, GMAT, которые можно использовать полностью или частично, отдельные разделы теста или его отдельные задания для оценивания уровня владения английским языком, уровня освоения делового английского языка и уровня владения деловым английским языком. Но среди имеющихся стандартизованных тестов основным инструментом оценки знаний студентов стоит назвать BEC — готовый, сбалансированный и апробированный в разных странах тест, тест трех уровней по шкале CEFR. Этот тест хорошо известен и признан во многих странах и международных компаниях. Если использовать этот тест в программе обучения, то у студентов появляется прекрасная возможность освоить формат теста в рамках учебной программы. К тому же у студентов, особенно у изучающих деловой английский язык, имеется возможность сдать этот тест на сертификат в удобное для них время, получить независимую экспертную оценку и засчитать его в своем вузе как сданный экзамен — если это утверждено в программе обучения — и предъявить этот же сертификат при устройстве на работу.

4.3. АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В УСТНО-РЕЧЕВЫХ ТЕСТАХ ПО ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Контроль умений профессионально-ориентированного общения является неотъемлемой частью процесса обучения деловому английскому языку и включает в себя следующие компоненты: проверку, оценивание, оценку, учет всех контролирующих действий, коррекцию. Под проверкой понимаются наблюдение и фиксация результатов обучения в данный момент; оценивание представляет собой сравнение результатов с целями, которые предполагалось достигнуть на данном этапе; оценка — вывод о степени соответствия результатов

целям. Последний из компонентов, коррекция, предполагает внесение субъектом, выполняющим контролирующие действия, изменений в собственную дальнейшую деятельность для оптимизации достижения окончательной цели.

Профессиональное общение может реализовываться в форме делового общения. Данные понятия не тождественны и потому требуют уточнения. Так, профессиональное общение реализуется в рамках некоторой предметной деятельности (научной, производственной), а деловое общение представляет собой совокупность коммуникативных актов, посредством которых достигается решение определенных профессиональных задач. Т. Н. Астафурова отмечает, что деловое общение представляет собой межличностную зону профессиональной коммуникации, главной его задачей является установление и развитие профессионального сотрудничества на уровне межличностных отношений⁹. В связи с этим успешный результат делового общения, во многом определяемый умением наладить межличностные отношения в профессиональной коммуникации, зависит от многих факторов. Среди них исследователь выделяет следующие: перцептивную готовность к непредвзятому восприятию партнера, осознание и знание этапов ситуаций, стратегий и тактик кооперативного партнерства, их языковых маркеров, умение адекватно интерпретировать коммуникативную интенцию партнера в порождаемых им текстах на иностранном языке и т. д. Следовательно, в процессе преподавания иностранных языков формируются основы профессионального общения в рамках развития делового общения на иностранном языке.

Любое устное общение, в том числе и профессиональное, реализуется в формах монологической и диалогической речи. Ряд ученых-лингвистов выделяют в качестве отдельной формы полилог, признавая, что по сравнению с диалогом в нем есть новое лингвистическое качество. Отмечается, что в полилоге наблюдается ряд экстралингвистических и лингвистических трансформаций: несколько изменяются коммуникативные роли участников, закономерности перехода речевых ходов, иначе выглядят дейктические показатели. Это дает основание для выделения полилогической формы общения, которое

⁹ Астафурова Т. Н. 1) Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1997. С. 67–68; 2) Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / МГУ. М., 1997. С. 23.

в рамках делового общения осуществляется в жанрах делового совещания, переговоров и т. д. К диалогической форме делового общения относятся такие жанры, как деловая беседа и деловой разговор, хотя некоторые лингвисты (например, М. В. Колтунова¹⁰) считают деловой разговор лишь разновидностью деловой беседы.

В целом в качестве целей делового общения выделяют следующие: разрешение противоречий; согласование позиций; получение или сообщение информации; утверждение своего авторитета и вызов симпатии; утверждение авторитета представляемой фирмы; оценка возможностей собеседника или представляемой фирмы; демонстрация или проверка своих профессиональных и личностных достоинств и возможностей.

Типичные роли участников взаимодействия можно описать следующим образом. Симметричные роли (горизонтальное общение): коллега — коллега, руководитель одной фирмы (отдела) — руководитель другой фирмы (отдела), партнер — партнер, представители разных компаний и т. д.; ассиметричные роли (вертикальное общение): руководитель — подчиненный, заказчик (клиент) — исполнитель (менеджер), руководитель — потенциальный сотрудник, руководитель — клиент и т. д. Выделяется также внешнее общение: с лицами, не принадлежащими к данной организации.

В рамках профессионального общения реализуются следующие функции:

- 1) информационная (цель которой — обмен мнениями, сообщениями, замыслами и решениями);
- 2) перцептивная (т. е. адекватное восприятие и понимание намерений, установок, состояний и переживаний);
- 3) координационная (цель которой — взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности);
- 4) контактная (цель которой — установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщений и к поддержанию взаимосвязи в виде постоянной взаимозаинтересованности);
- 5) функция оказания влияния (изменение поведения партнера, в том числе его намерений, установок, мнений, решений, представлений, действий и его активности);

¹⁰ Колтунова М. В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Экономическая литература, 2002. С. 39.

- б) функция установления отношений (осознание и фиксация своего места в системе статусных, деловых связей сообщества, в котором действует индивид)¹¹.

В качестве инструмента контроля умений профессионально-ориентированного общения могут быть использованы кембриджские тесты по деловому английскому языку BEC (Business English Certificate) и BULATS (Business Language Testing Service), содержащие субтест по говорению (см. выше раздел 4.2.).

В целом задания для контроля должны моделировать ситуации реального общения, в которое вступают специалисты. В качестве единицы общения, на уровне которой моделирование осуществляется, выступает коммуникативная ситуация — совокупность факторов, мотивирующих собеседников к общению и определяющих их поведение в ходе его осуществления¹². Так как кандидаты самостоятельно планируют и осуществляют собственные действия, непосредственным предметом моделирования являются фазы целеполагания и ориентировки. Вследствие этого обучающиеся при выполнении контрольных заданий должны быть проинформированы о значимых компонентах коммуникативной ситуации, таких как:

- собеседники, их знания друг о друге, социальная принадлежность, психологическая характеристика, эмоциональное отношение друг к другу, их цели;
- коммуникативные намерения, одно или несколько, равнозначные или подчиненные одно другому;
- условия, важные для осуществления общения: место и время общения, сам ход общения и т. д.;
- средства общения, которые могут быть как языковыми, так и неязыковыми;
- содержание общения: тематика, предмет общения, которые обычно задаются опосредованно — через цели, намерения участников общения;

¹¹ Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами интернет-чата (неязыковой вуз, английский язык): дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. С. 24.

¹² Парнюгин А. С. Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза: (Английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007. С. 9.

- текст, производимый собеседниками в ходе общения (чаще он не задается извне, но иногда может быть представлен как реплика, на которую должны среагировать собеседники)¹³.

Сравним особенности коммуникативных ситуаций в субтестах по говорению ВЕС и BULATS между собой на основе представленных выше компонентов, а затем сопоставим особенности делового общения в целом с особенностями коммуникативных ситуаций в данных тестовых заданиях.

Собеседники и тональность общения. То общение, в которое вступают испытуемые при выполнении тестовых заданий ВЕС, горизонтальное. Хотя извне не задается, тем не менее предполагается, что это симметричные роли (коллега — коллега), и испытуемые выступают в качестве работников одной и той же компании. Более подробная информация об их положении в компании не присутствует, что позволяет учащимся самостоятельно домыслить свою собственную роль. Симметричные роли, а также формат задания (2 + 1 + 1, т. е. «парное» тестирование) способствуют сохранению полуофициальной тональности общения.

В экзамене BULATS определить общение, в которое вступают кандидаты, несколько сложнее. Связано это с тем, что роль экзаменатора задается извне (организатор конференции — Conference Organiser, руководитель — Manager), в то время как роль кандидата, вступающего во взаимодействие, четко не обозначается. В зависимости от выбранной им позиции социальные роли участников могут быть как симметричными (менеджер одного отдела — менеджер другого отдела (одного и того же звена)), так и асимметричными (менеджер одного отдела — менеджер другого отдела, но разных звеньев). Вследствие того, что в данном экзамене используется формат 1 + 1 + 1, общение участников взаимодействия будет, скорее всего, вертикальным при сохранении полуофициальной тональности.

Коммуникативное намерение. В экзамене ВЕС доминирующей выступает следующая цель: согласовать позиции, принять решение (выработать рекомендации, внести предложения, скоординировать действия, совместно представить план и т. д.). Структура самого тестового задания подразумевает обсуждение двух вопросов, что предполагает обмен мнениями, их аргументирование, сравнение позиций, выражение согласия / несогласия и т. д. Из этого следует, что в ходе

¹³ Там же.

выполнения задания могут реализовываться такие функции профессионального общения, как информационная, перцептивная, координационная и контактная. Так как в спецификации нигде не оговаривается, является ли обязательным принятие единого решения, убеждение одного из партнеров, следовательно, реализация функции оказания влияния является возможной, но не обязательной. Так как взаимодействие осуществляется в рамках горизонтального общения, и вся информация представлена на карточке, функция установления отношений также может и не реализовываться.

В экзамене BULATS сама структура тестового задания включает в себя 2 задания (обмен информацией и обсуждение), следовательно, выделяются и две доминирующие цели. В качестве первой выступает цель получить информацию, далее — высказать мнение по заранее представленному вопросу. Необходимо отметить, что в спецификациях и памятках экзамена подчеркивается важность для кандидата принимать инициативу в обсуждении, уметь вступать во взаимодействие. Таким образом, можно сделать вывод, что в тестовом задании BULATS реализуются информационная, перцептивная, контактная функции, а также функция установления отношений.

Условия общения. В экзамене BULATS, по сравнению с ВЕС, более или менее точно задается место встречи и общения кандидатов, но в обоих экзаменах не представлена информация о времени ее проведения. Непосредственный ход общения определяется теми вопросами, которые предстоит обсудить. В случае коммуникативной неудачи, например при менее высоком уровне обученности кандидатов, возможно вступление в коммуникацию экзаменатора-собеседника.

Содержание общения. В обоих экзаменах тематика общения задается напрямую в заголовке, а также опосредованно через цели. Для обсуждения предлагаются традиционные для сферы менеджмента вопросы в рамках тем: управление персоналом, глобальный рынок, создание конкурентных преимуществ, массовые коммуникации, коммуникационные процессы управления и т. д.

Регламентированность — одно из средств стандартизации объективных тестовых заданий, одновременно позволяет приблизить общение к реальному профессиональному общению специалистов, для которого также характерны конвенциональные ограничения (к числу которых относится и условие соблюдения регламента). Однако в связи с тем, что взаимодействие кандидатов при выполнении тестовых заданий осуществляется в рамках учебно-профессиональной подсферы

общения, наличие некоторых отличий данного общения от профессионального общения специалистов является закономерным.

Сравнительная таблица (табл. 31) иллюстрирует, каким образом соотносятся особенности делового общения специалистов-менеджеров с особенностями коммуникативной ситуации в рамках тестовых заданий экзаменов Кембриджского синдиката по деловому английскому языку.

Таблица 31

Соотношение устно-речевых тестовых заданий по деловому английскому языку с особенностями коммуникативных ситуаций делового общения

Характеристики общения		Специфика делового общения специалистов-менеджеров	Специфика устно-речевых тестовых заданий по деловому английскому языку в экзаменах Cambridge English
Цели общения		<ul style="list-style-type: none"> • разрешение противоречий • согласование позиций • получение или сообщение информации • утверждение своего авторитета и вызов симпатии • утверждение авторитета представляемой фирмы • оценка возможностей собеседника или представляемой фирмы 	<ul style="list-style-type: none"> • разрешение противоречий • согласование позиций • получение или сообщение информации
Функции общения		<ul style="list-style-type: none"> • информационная • перцептивная • координационная • контактная • оказания влияния • установления отношений 	<ul style="list-style-type: none"> • информационная • перцептивная • координационная • контактная • установления отношений
Социальные роли	Симметричные	<ul style="list-style-type: none"> • коллега — коллега • руководитель одной фирмы (отдела) — руководитель другой фирмы (отдела) • партнер — партнер • представители разных компаний 	<ul style="list-style-type: none"> • коллега — коллега • менеджер одного отдела — менеджер другого отдела (одного звена)
	Асимметричные	<ul style="list-style-type: none"> • руководитель — подчиненный • заказчик (клиент) — исполнитель (менеджер) • руководитель — потенциальный сотрудник • руководитель — клиент и т. д. 	<ul style="list-style-type: none"> • менеджер одного отдела — менеджер другого отдела (разных звеньев)

Как следует из табл. 31, при выполнении тестовых заданий данных экзаменов реализуются такие цели делового общения, как получение или сообщение информации, согласование позиций, разрешение противоречий. Однако коммуникативная установка данных заданий и сама речевая ситуация не подразумевают реализацию таких целей, как, например, утверждение своего авторитета и вызов симпатии или утверждение авторитета собственной фирмы, оценка возможностей собеседника или представляемой фирмы, демонстрация или проверка своих профессиональных и личностных достоинств и возможностей, которые выделяются в качестве возможных целей делового общения. Поэтому при выполнении заданий субтестов реализуются такие функции общения, как информационная, перцептивная, координационная, контактная, функция установления отношений, но не осуществляется функция оказания влияния.

Данные табл. 31 также показывают, что в рамках устно-речевых заданий тестов социальные роли участников взаимодействия ограничиваются только симметричными ролями (коллега — коллега, менеджер одного отдела — менеджер другого отдела (одного звена)), за исключением возможного варианта поведения кандидата при выполнении задания BULATS, описанного выше. Отсутствие вертикального общения в экзамене ВЕС можно объяснить тем, что взаимодействие кандидатов осуществляется в формате «парного тестирования», между тем роль руководителя определенной организации (фирмы) может быть новой, незнакомой для студента, следовательно, нет необходимости предлагать кандидату выступать в этой роли при выполнении тестового задания. Формат обоих экзаменов не исключает вертикального общения, однако не позволяет выступить в таких более или менее знакомых для них ролях, как потенциальный сотрудник, заказчик, исполнитель, руководитель подразделения, партнер.

Таким образом, можно отметить неполное соответствие ситуаций реального профессионального общения специалистов ситуациям, используемым для контроля в тестовых заданиях по деловому английскому языку. Однако, как отмечает Д. Дуглас (D. Douglas), их полное совпадение еще не гарантирует высокую аутентичность задания. Аутентичность строится на взаимоотношении характеристик самого тестового задания, языковых навыков и речевых умений кандидата, а также его знаний специальности¹⁴. В этом и заключается, по мнению

¹⁴ Дашковская А. А. Обучение профессионально-ориентированному обще-

Дугласа, основное отличие тестового контроля языка для специальных целей (Language Specific Purpose Testing) от тестового контроля языка для общих целей. Если в последнем случае при разработке теста минимизируется возможность влияния на результат испытуемого фоновых или специальных знаний, то в рамках тестового контроля языка для специальных целей фоновые или специальные знания являются неотъемлемой его частью. Анализ содержания устно-речевых тестовых заданий это демонстрирует. Так, например, обсуждение таких вопросов, как «Какого рода материальные стимулы может предложить компания своим работникам?» («Which type of financial incentives could the company offer to staff?»), «При открытии нового филиала за границей какой наиболее важный фактор должен быть принят во внимание?» («What is the most important factor when considering opening a new branch abroad?») или «Как оценить опасности и риски, вызванные конкурентами?» («How to evaluate the threats posed by competitors?»), требует определенных профессиональных знаний, что, в свою очередь, повышает аутентичность тестовых заданий.

Действительно, для успешного осуществления профессионального общения необходимо развитие таких профессиональных умений, как умения извлекать конкретную информацию профессионального характера и интерпретировать ее в соответствии с поставленной задачей общения, сопоставлять получаемую информацию путем анализа, рассмотрения ее с профессиональной точки зрения на основе имеющихся опыта и профессиональных знаний, активно и творчески оперировать информацией на основе имеющихся знаний по специальности и т.д.¹⁵ Эти и другие профессиональные умения учащиеся демонстрируют при выполнении тестовых заданий по деловому английскому языку. Однако вопрос о том, как оценивать ответы кандидатов, остается не до конца ясным.

Известно, что в тестах Кембриджского синдиката по деловому английскому языку используются те же шкалы оценивания, что и при контроле умений говорения по общему языку. Следовательно, оценивание осуществляется двумя экзаменаторами: экзаменатором-собеседником по холистической шкале и рейтеором по аналитической

нию студентов специальности «Маркетинг» на основе рекламных материалов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005.

¹⁵ Douglas D. Language for Specific Purposes Assessment: Criteria: Where Do They Come From? // Language Testing. 2001. Vol. 18(2). P. 171–185.

шкале. Последняя включает в себя 4 критерия: 1) лексику и грамматику, 2) дискурсивные умения, 3) произношение и 4) интеракцию — по каждому из которых кандидат может получить от 0 до 5 баллов. Однако Д. Дуглас подчеркивал необходимость оценивания специальных профессиональных знаний, которые кандидат демонстрирует при выполнении тестовых заданий. Ученый считает необходимым привлекать к оцениванию специалистов-предметников, поскольку, выступая рецензентами, они зачастую не связывают коммуникативный успех с качественными характеристиками используемого языка как такового и, следовательно, оценивают устные речевые ответы кандидатов иначе, чем лингвисты¹⁶.

Таким образом, использование тестовых заданий по формату экзаменов BEC и BULATS позволяет проверить умения профессионального общения в ходе такого взаимодействия, когда сохраняется полуофициальная его тональность и равные статусно-ролевые отношения. Созданные в тестовых заданиях на основе моделирования коммуникативные ситуации также позволяют реализовать большинство функций профессионального общения. Высокая аутентичность заданий в целом поддерживается за счет общей профессиональной направленности, основанной на моделировании таких коммуникативных ситуаций, для решения которых требуются базовые профессиональные знания.

В следующем разделе мы переходим к описанию теста более специфической сферы деятельности — теста в области финансов.

4.4. КЕМБРИДЖСКИЙ ЭКЗАМЕН ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СФЕРЕ ФИНАНСОВ

Тест ICFE (The International Certificate in Finance English), уровень сложности которого соответствует уровням B2 (Пороговый продвинутый уровень) и C1 (Уровень профессионального владения) согласно шкале CEFR, принадлежит к группе тестов по использованию английского языка для специальных целей. Он был разработан Ассоциацией европейских организаций по проведению языковых экзаменов ALTE

¹⁶ *Douglas D.* Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability // *Studies in Language Testing* / ed. by C. Y. Weir. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Vol. 11. P.45–52.

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 умение общаться на английском языке с клиентами и коллегами по вопросам финансов и бухгалтерского учета;
- дать возможность кандидатам продемонстрировать (подтвердить) учебным заведениям свою 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 «Общевропейских компетенций владения иностранным языком», принятых Советом Европы в 2001 г. для всех европейских языков.

Формат экзамена The Cambridge ICFE схож с форматом других экзаменов Департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета, и состоит из 4 разделов (papers):

- 1) чтение (the Test of Reading);
- 2) письмо (the Test of Writing);
- 3) аудирование (the Test of Listening);
- 4) 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 ч. Экзамен The Cambridge ICFE проводится дважды в год (в определенные дни мая и ноября) в официальных экзаменационных центрах и в строгом соответствии с правилами Cambridge English.

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 2 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 размере 60 %. Письменный раздел теста длится 1 ч. 15 мин.

Аудирование (Listening). Раздел аудирования состоит из 4 частей и продолжается приблизительно 40 мин. Каждая часть аудирования предлагается к прослушиванию 2 раза. В этом разделе 30 вопросов, имеющих одинаковый вес в общей оценке по 1 баллу.

Первая часть включает в себя три коротких отрывка (из программы новостей, презентации и т.п.), вопрос по каждому отрывку и выбор правильного ответа из 2 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 5 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 3 слов.

В четвертой части для аудирования предлагается 5 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 2 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 4 частей и проводится в форме беседы, в которой участвуют 2 кандидата и 2 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 1 мин., 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 2 мин.

Примерный перечень тем, охватываемых тестом The Cambridge ICSE, 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 3 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 2 оценки, указывающие на то, что количество набранных баллов недостаточно 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 очень незначительны.

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 4 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 чи-

тается 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.

4.5. ОБУЧЕНИЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА

На современном этапе развития сферы образования возникает необходимость учитывать новые образовательные потребности и ценности, востребованные временем и обществом. Новые концептуальные подходы связаны прежде всего с идеями интеграции образования. Интеграционные процессы в образовании способствуют формированию целостной картины мира и научного мышления, пониманию единства и взаимосвязи всего существующего, освоению мировой культуры.

Одним из направлений интеграции содержания образования является создание интегрированных курсов. Построенные на основе интеграции учебные курсы соответствуют требованиям обновления структуры образовательного процесса для перехода от предметоцентризма к междисциплинарным предметам. Такие учебные курсы могут являться хорошим дополнением к традиционным учебным предметам, они способствуют уравниванию преобладания тенденций дифференциации в содержании образования, дают целостную, а не

мозаичную картину мира, развивают способности учащихся к аналитическому мышлению и к переносу знаний из одной предметной области в другую¹⁷.

В высшей школе возможен такой тип интегрированных курсов, которые можно назвать предметно-инструментальными интегрированными курсами, в составе которых один из интегрируемых предметов является профессионально значимым (т.е. относится к специальности студентов), а другой изучается с тем, чтобы способствовать более глубокому изучению первого предмета (например, иностранный язык). При обучении такому курсу студенты одновременно получают знания по специальности и возможность совершенствоваться в иностранном языке. Владение иностранным языком на достаточном уровне в дальнейшем будет являться хорошим «инструментом» для получения новых знаний и новой информации в профессиональной сфере, следовательно, для повышения профессионального уровня.

Интегрированный курс предполагает получение дополнительных знаний по изучаемому предмету, а также такой интенсивный курс, как справедливо указывает Н. М. Минина, учит «видеть в иностранном языке средство получения, расширения и углубления системных знаний по специальности, то есть средство самостоятельного повышения своей квалификации»¹⁸. Интегрированные курсы «Английский язык + другой предмет» обеспечивают реализацию межпредметных связей, способствуют повторению ранее изученного материала, помогают освоить новый фактический материал. Занятия в рамках такого курса дают возможность повысить интерес учащихся и к английскому языку, и ко второму изучаемому предмету, расширяют кругозор, побуждают к дополнительной самостоятельной работе¹⁹.

В проектах Совета Европы предлагается использовать в обучении междисциплинарный подход при изучении глобальных тем, одной из которых несомненно является тема охраны окружающей сре-

¹⁷ *Игнатова В. А.* Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1999. С. 10, 38, 42.

¹⁸ Цит. по: *Грецкая Т. В.* Обучение семантизации профессионально-ориентированной лексики студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. С. 3.

¹⁹ *Беленкова Н. М.* Интегрированный элективный курс «Английский язык и история» в средней общеобразовательной школе // *Иностранные языки в школе.* 2007. № 2. С. 37–39.

ды. Через глобальные темы выстраивается образовательная ситуация, акцентирующая внимание на социально значимом явлении или на поиске решения определенной проблемы. В то же время возрастает роль иностранного языка для обучения нормам межкультурной коммуникации с ориентацией на программы ЮНЕСКО, образовательные программы Совета Европы и своей страны. В связи с этим представляется удачным целенаправленное сочетание курса иностранного языка с курсом по экологии, разработка путей взаимодействия иностранного языка с экологическими дисциплинами.

Интегрированный курс «Основные проблемы охраны окружающей среды» (далее — ОПООС)²⁰ направлен на профессионально-ориентированное соизучение иностранного языка и экологии (охраны окружающей среды) в комплексе с углублением знаний по основным экологическим проблемам, на целенаправленное сочетание курса иностранного языка с профессионально значимыми предметами. Курс ОПООС предполагает развитие мыслительной деятельности студентов, в основе которой лежит анализ основных экологических проблем, выявление причин их возникновения, сравнение, сопоставление, систематизация, классификация естественнонаучных фактов, а также развитие творческой и исследовательской деятельности.

Важнейшей функцией разработанного нами интегрированного курса является одновременное усвоение специальной профессионально-ориентированной лексики и получение или углубление знаний, соответствующих теме курса и имеющих профессиональную значимость, а также получение навыков и умений коммуникативного общения на иностранном языке по теме курса. Работа над профессионально-ориентированной лексикой ведется в 3 основных направлениях:

- 1) освоение конкретного словарного запаса, заложенного в предтекстовые, притекстовые и некоторые послетекстовые упражнения, тексты;
- 2) развитие аналитического подхода к слову в контексте, использование языковой догадки, что необходимо для дальнейшего увеличения индивидуального словарного запаса и работы с текстом;

²⁰ Панова Т.М. Environment: Problems and Solutions = Окружающая среда: проблемы и решения: учеб. пособие для изучающих английский язык. 2-е изд., испр. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 184 с.

- 3) употребление усвоенных лексических единиц в собственных устных и письменных высказываниях.

Вводный текст занимает центральное положение в каждом блоке в интегрированном курсе ОПООС, он концентрирует в себе основную лексику по изучаемой теме и одновременно подробно освещает одну из главных проблем охраны окружающей среды. Вводный текст предназначен для подробного анализа. При работе над лексикой в курсе ОПООС ознакомление с новой лексикой происходит при чтении основного текста и одновременном изучении новых лексических единиц в «Word Study». Закрепление лексики идет при выполнении различных некоммункативных и условно-коммуникативных упражнений и чтении дополнительных текстов, т.е. иллюстрация функционирования новой изучаемой лексики дается в различных контекстах, и усвоение обеспечивается многократной рецепцией активизируемых лексических единиц, подлежащих запоминанию.

Каждый из текстов посвящен отдельной проблеме, явлению, представляющему угрозу для окружающей среды (например, кислотные дожди, разрушение озонового слоя, вымирание видов и пр.). При анализе этих текстов четко прослеживаются такие логико-смысловые категории (смысловые опоры), как:

- а) определение понятия;
- б) качественная характеристика явления;
- в) происхождение явления;
- г) последствия и результаты явления;
- д) пути решения проблемы.

Поэтому, имея такие смысловые опоры (четкий план) при чтении текста, учащиеся делают краткие записи по каждому пункту, что помогает им при составлении аннотации или резюме к тексту после его прочтения.

Практическое применение такого плана работы дает эффективные результаты при обучении студентов профессионально-ориентированной лексике, способствует формированию навыка целенаправленной работы со специальным текстом, а также является вводным курсом по специальной дисциплине, являющейся компонентом интегрированного курса.

Апробирование интегрированного курса ОПООС проходило на биолого-почвенном и медицинском факультетах СПбГУ. Тестирование студентов проводилось до прохождения курса (диагностический

тест) и по окончании курса (тест учебных достижений). Важное отличие тестов, используемых при обучении по программе интегрированного курса, от тестов, предлагаемых при обучении иностранному языку как отдельной дисциплине, в том, что требуется проверка не только языковых навыков и умений, но и проверка знаний по специальной дисциплине, являющейся компонентом интегрированного курса. Следовательно, задания теста необходимо составлять с учётом данного требования.

Диагностический тест (DiagnosticTest)

В рамках диагностического теста — до начала обучения по программе интегрированного курса — студентам предлагается выполнить несколько заданий. Данный тест состоит из следующих заданий.

1. Заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу словами, которые приведены в рамке (cloze test). Подразумевается заполнение пропусков в контекстуальном виде, что соответствует требованиям современной методики преподавания иностранных языков. Студентам требуется выбрать нужное слово для заполнения пропуска по смыслу, исходя из контекста и привычной сочетаемости слов. Количество лексических единиц для подстановки — 16, т. е. максимальное количество баллов за это задание — 16.

2. Перевод предложенных слов и словосочетаний с русского на английский язык и наоборот. Данное задание предполагает проверку знания терминологической лексики по специальной дисциплине, являющейся компонентом интегрированного курса. Количество проверяемых лексических единиц — 19, максимальное количество баллов за это задание — 19.

3. Передача содержания небольшого текста на английском языке (свободный перевод с русского на английский язык). Данное задание также демонстрирует знание терминологической лексики по теме охраны окружающей среды. Оценивались адекватность и полнота передачи содержания текста. Количество профессионально-ориентированных лексических единиц в тексте — 30. Максимальное количество баллов за задание — 30.

4. Дополнение незавершенных предложений. Требуется закончить по смыслу предложения, используя свои знания по теме охраны окружающей среды. Дополнение не подразумевает единственного верного варианта, смысловое содержание дополнения предполагало

свободу выбора. Оценивается адекватность и логичность передачи мысли, а также знание лексики по теме охраны окружающей среды. Максимальное количество баллов за задание — 10.

5. Эссе на одну из тем по охране окружающей среды — оценивается отдельно.

Задания теста направлены на выявление сформированных лексических навыков по теме охраны окружающей среды. Выявление уровня владения навыками и умениями, связанными с выбором профессионально-ориентированных лексических единиц, их сочетаемостью с другими лексическими единицами осуществляется следующим образом: при оценке выполненных заданий диагностического теста учитывается количество правильно употребляемых профессионально-ориентированных лексических единиц из максимально возможных. Максимальное количество баллов — 75 (100 %).

Тест учебных достижений (AchievementTest)

Тест учебных достижений проводится по окончании обучения по программе интегрированного курса и включает такие же задания, что и диагностический тест. Различия заключаются лишь в том, что заменены некоторые лексические единицы в упражнениях, лексическое наполнение структур теста. В упражнении на заполнение пропусков не даются варианты для выбора (open cloze), т. е. студенты должны обработать смысловую информацию микроконтекста пропуска, извлечь из памяти лексические единицы, подходящие по смыслу и удовлетворяющие требованиям словосочетаемости, при этом применить знания по теме охраны окружающей среды, полученные за время обучения по программе интегрированного курса ОПОС. Ведущими критериями остаются те же самые, что обозначены в описании диагностического теста. Оценка заданий производится по таким же параметрам и в соответствии с предложенной ранее системой подсчета правильно употребленных лексических единиц, подлежащих усвоению по изучаемой теме.

Результаты теста учебных достижений демонстрируют, что в группах, прошедших обучение по программе интегрированного курса, значительно улучшается выполнение заданий, повышаются показатели как в сфере применения профессионально-ориентированных лексических единиц по изучаемой теме, так и в области применения знаний по теме «Охрана окружающей среды», полученных в ходе обучения. Можно отметить более качественную передачу русскоязычного

текста на английский язык, содержание текстов передается в лексическом плане адекватно и практически без пропусков.

Значительно повышается уровень выполнения упражнения на дополнение незавершенных предложений и написания эссе. Это говорит о том, что у студентов сформировалась комплексная картина по теме «Основные проблемы охраны окружающей среды», когда начало фразы вызывает в памяти соответствующую ассоциацию по ее продолжению (знание темы), а также по лексическому наполнению окончания предложения (сформированность лексических навыков и умений). Эссе отличаются большей систематичностью и логичностью изложения, более подробным изложением фактов по описываемой проблеме по сравнению с теми, что были написаны при диагностическом тестировании.

После проведения нами описанного курса и теста зафиксированные показатели у группы испытуемых свидетельствовали о несомненном прогрессе и совершенствовании лексических навыков и умений студентов в области практического применения профессионально-ориентированных иноязычных лексических единиц, подлежащих усвоению за время обучения по программе интегрированного курса. Кроме того, студенты обогащают свои знания по профессионально значимой теме, получая комплексную картину изучаемого предмета, а также возможность его обсуждения на иностранном языке, а в дальнейшем — использования этих умений для получения новых знаний в профессиональной сфере и их практического применения.

4.6. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВНУТРИТЕСТОВЫХ ПАРАМЕТРОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРОССТЕСТОВОЙ КОРРЕЛЯЦИИ ТЕСТОВ BEC HIGHER И INSTITUTIONAL TOEFL

В данном разделе проведен анализ результатов прохождения тестов BEC Higher и Institutional TOEFL студентами III курса Высшей школы менеджмента (ВШМ) Санкт-Петербургского государственного университета. Целью сопоставительного анализа результатов двух тестов является определение пригодности и целесообразности использования этих тестов в системе контроля знаний студентов (в качестве средства как промежуточного, так и итогового контроля знаний). Задачей работы было измерить внутритестовые параметры обоих тестов, сравнить их, а также определить кросстестовую корреляцию.

Для сопоставительного анализа были взяты субтесты на проверку рецептивных навыков тестов BEC Higher и Institutional TOEFL.

В тесте BEC Higher анализируются:

- субтест на восприятие и понимание речи на слух («Listening» — «Аудирование») — 30 вопросов, на выполнение которых отводится 40 мин. Субтест состоит из 3 частей: 1-я часть — 12 вопросов, завершение фразы (completion item); 2-я часть — 10 вопросов, множественные соответствия (multiple matching); 3-я часть — 8 вопросов, множественный выбор (multiple choice). Все задания прослушиваются дважды;
- субтест по проверке навыков чтения и понимания прочитанного («Reading» — «Чтение») — 52 вопроса, на выполнение которых отводится 60 мин. Субтест состоит из 6 частей: 1-я часть — 8 вопросов, множественные соответствия; 2-я часть — 6 вопросов, заполнение пропусков в тексте (gapped text); 3-я часть — 6 вопросов, множественный выбор; 4-я часть — 10 вопросов, заполнение пропусков (gap filling) / множественный выбор; 5-я часть — 10 вопросов, заполнение пропусков; 6-я часть — 12 вопросов, исправление ошибок (error correction).

В тесте Institutional TOEFL анализируются:

- субтест на восприятие и понимание речи на слух («Listening Comprehension» — «Аудирование») — 50 вопросов, на выполнение которых отводится 35 мин. Субтест состоит из 3 частей: 1-я часть — 30 вопросов, 2-я часть — 8 вопросов, 3-я часть — 12 вопросов, все — на множественный выбор. Все задания прослушиваются 1 раз;
- субтест по проверке навыков чтения и понимания прочитанного («Reading Comprehension» — «Чтение») — 50 вопросов, на выполнение которых отводится 55 мин. Все задания представлены методикой множественного выбора;
- субтест по проверке знаний грамматических структур («Structure and Written Expression» — «Письмо») — 40 заданий, на выполнение которых отводится 25 мин. Субтест состоит из 2 частей: 1-я часть — 15 вопросов, завершение фразы; 2-я часть — 25 вопросов, исправление ошибок.

Третий субтест Institutional TOEFL — это субтест по проверке лексико-грамматических навыков, который не может считаться субтестом по проверке рецептивных навыков. Однако было сочтено возможным объединение результатов двух субтестов Institutional TOEFL («Чтение» и «Письмо») и их сопоставление с результатами субтеста «Чтение» теста ВЕС, так как субтест по проверке знаний грамматических структур в тесте Institutional TOEFL (полностью отсутствующий в тесте ВЕС), тем не менее вполне соотносим с 4-м, 5-м, 6-м заданиями субтеста «Чтение» теста ВЕС, поскольку их главной целью является проверка знаний грамматических структур. В табл. 33 объединен-

Таблица 32

Внутрирестовые параметры по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного («Чтение»)

Тесты Внутрирестовые параметры		ВЕС		TOEFL	
		Вариант 1	Вариант 2	Вариант 1	Вариант 2
Максимальное количество баллов		52		135	
Среднее арифметическое		33,064		112,436	
Медиана		33,5		112	
Мода		36		110	
Размах		31		46	
Дисперсия		43,90		93,57	
Среднеквадратичное отклонение		6,60		9,67	
Коэффициент корреляции		0,80	0,64	0,68	0,87
Коэффициент половинной надежности		0,89	0,78	0,80	0,93
Коэффициент трудности вопроса	от 30 до 70 %	42 %	37 %	29 %	19 %
	ниже 30 %	15 %	12 %	3 %	4 %
	выше 70 %	42 %	52 %	68 %	77 %
	от 60 до 90 %	42 %	54 %	38 %	44 %
	ниже 60 %	44 %	33 %	20 %	14 %
	выше 90 %	13 %	13 %	42 %	41 %
Дискриминантный коэффициент	Отрицательный	8 %	10 %	4 %	2 %
	0/→ 0	19 %	11 %	35 %	32 %
	> 0,1	73 %	79 %	61 %	66 %

4.6. Сравнительный анализ внутритестовых параметров

ные результаты двух субтестов Institutional TOEFL указаны в субтесте «Чтение»; при этом максимальное количество баллов по этому объединенному субтесту теста TOEFL является суммой абсолютных баллов по переводной шкале TOEFL за субтест по проверке знаний грамматических структур и субтест по проверке навыков чтения и понимания прочитанного ($68 + 67 = 135$).

Таблица 33

Внутритестовые параметры по субтесту на восприятие и понимание речи на слух («Аудирование»)

Тесты Внутритестовые параметры		BEC		TOEFL	
		Вариант 1	Вариант 2	Вариант 1	Вариант 2
Максимальное количество баллов		30		68	
Среднее арифметическое		20,333		58,205	
Медиана		21		58	
Мода		21		55	
Размах		23		20	
Дисперсия		36,23		30,58	
Среднеквадратичное отклонение		6,02		5,53	
Коэффициент корреляции		0,70	0,60	0,72	0,97
Коэффициент половинной надежности		0,80	0,75	0,84	0,98
Коэффициент трудности вопроса	от 30 до 70 %	67 %	30 %	28 %	18 %
	ниже 30 %	3 %	3 %	6 %	0 %
	выше 70 %	30 %	67 %	66 %	82 %
	от 60 до 90 %	30 %	63 %	46 %	54 %
	ниже 60 %	60 %	17 %	22 %	6 %
	выше 90 %	10 %	20 %	32 %	40 %
Дискриминантный коэффициент	Отрицательный	3 %	0 %	2 %	0 %
	0/→ 0	13 %	10 %	34 %	24 %
	> 0,1	84 %	90 %	64 %	76 %

Количество испытуемых составило 78 чел. Каждый из тестов предлагался в двух вариантах. Общее число тестовых работ составило 156.

Полученные данные были систематизированы для дальнейшей статистической обработки. В результате статистической обработки данных были измерены внутритестовые параметры тестов ВЕС Higher и Institutional TOEFL для выявления их надежности и адекватности использования в условиях русскоязычной аудитории с целью контроля знаний студентов, а также определена кросстестовая корреляция по рецептивным субтестам Institutional TOEFL и ВЕС.

Результаты измерения внутритестовых параметров приведены в таблицах 32 и 33.

Как видно из полученных результатов, **среднее арифметическое** по субтесту на восприятие и понимание речи на слух составило 20,333 по тесту ВЕС и 58,205 по тесту TOEFL (при максимальном количестве баллов 30 и 68 соответственно); по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного — 33,06 по тесту ВЕС и 112,43 по тесту TOEFL (при максимальном количестве баллов 52 и 135 соответственно).

Полученные величины **медианы** (среднего члена упорядоченного ряда) (см. раздел 1.4.1) практически совпадают со значениями среднего арифметического, что говорит об отсутствии значительных выбросов как в слабую, так и в сильную сторону.

Большинством испытуемых за субтест «Аудирование» (**мода**) было получено 21 балл (ВЕС) и 55 баллов (TOEFL), за субтест «Чтение» — 36 баллов (ВЕС) и 110 баллов (TOEFL). Наиболее часто встречающееся значение довольно близко к значению среднего арифметического с определенной тенденцией к сдвигу в более сильную сторону от среднего по тесту ВЕС и в более слабую — по тесту TOEFL. Однако здесь хочется отметить, что среднее арифметическое по субтестам ВЕС оказалось на уровне 68 % («Аудирование») и 64 % («Чтение») от максимально возможного, а по субтестам TOEFL — 86 % («Аудирование») и 73 % («Чтение»).

Величина **среднеквадратичного отклонения** (SD) по субтесту на восприятие и понимание речи на слух составляет 6,02 по тесту ВЕС и 5,53 по тесту TOEFL; по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного 6,60 по тесту ВЕС и 9,67 по тесту TOEFL. Полученные величины среднеквадратичного отклонения по обоим тестам можно признать довольно большими, что говорит о том, что результаты отдельного испытуемого значительно отклоняются от средних результатов, т. е. коридор ошибок оказывается очень широким. Этот показатель особенно высок по субтесту на проверку навыков чтения

и понимания прочитанного теста TOEFL, что может быть объяснимо разным уровнем сформированности навыков работы с текстом у испытуемых.

Размах по субтестам позволил проследить интервал между максимальным и минимальным баллом испытуемых. По субтесту на восприятие и понимание речи на слух этот показатель составил 23 по тесту ВЕС и 20 по тесту TOEFL, а по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного 31 (ВЕС) и 46 (TOEFL). Величина размаха по обоим тестам оказалась очень большой.

Таким образом, учитывая высокие показатели размаха (разницы между самым высоким и низким результатом) и среднеквадратичного отклонения (означающего широкий коридор ошибок), можно сделать вывод о том, что, с одной стороны, тесты не специфичны для данной аудитории, а с другой стороны, позволяют обеспечить широкий охват студентов с разным уровнем сформированности рецептивных навыков.

Также были определены два параметра, характеризующие каждый вопрос теста в отдельности и выявляющие применимость теста к данной конкретной группе испытуемых — дискриминантный коэффициент и коэффициент трудности. Расчеты **дискриминантного коэффициента** субтестов по проверке рецептивных видов речевой деятельности показали, что 16 % (вариант 1) и 10 % (вариант 2) заданий теста ВЕС, 36 % (вариант 1) и 24 % (вариант 1) заданий теста TOEFL по субтесту на восприятие и понимание устной речи на слух не могут адекватно разделить контрольную группу тестируемых на группы сильных и слабых по степени владения навыком восприятия и понимания устной речи на слух. 27 % (вариант 1) и 21 % (вариант 2) заданий теста ВЕС, 39 % (вариант 1) и 34 % (вариант 2) заданий теста TOEFL по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного не могут отличить хорошо подготовленного испытуемого от плохо подготовленного по степени владения навыком чтения. Таким образом, если количество недискриминирующих вопросов по субтесту «Чтение» теста ВЕС и теста TOEFL относительно близко, то по субтесту «Аудирование» таких вопросов в тесте TOEFL практически в 2 раза больше, чем в тесте ВЕС. Хочется отметить, что количество вопросов, хорошо дискриминирующих тестируемых, позволяя разделить их на сильных или слабых, в тесте ВЕС колеблется от 73 до 90 %, в то время как в тесте TOEFL это количество не превышает 76 %.

Таким образом, тестовые задания с коэффициентом дискриминации, имеющим отрицательное значение, равное или стремящееся к нулю (субтест «Аудирование»: 16 и 10 % варианты 1 и 2 теста ВЕС, 36 и 24 % варианты 1 и 2 теста TOEFL; субтест «Чтение»: 27 и 21 % варианты 1 и 2 теста ВЕС, 39 и 34 % варианты 1 и 2 теста TOEFL), не дают четкого представления об уровне подготовленности тестируемых, т. е. не отвечают параметру пригодности и должны бы быть заменены другими, более сложными заданиями.

С помощью вычисления **коэффициента трудности** были выявлены вопросы субтестов исследуемых тестов, которые оказались слишком трудны ($facility\ value — F.V. < 30\%/< 60\%$) и слишком просты ($F.V. > 70\%/ > 90\%$) для данной контрольной группы. Разные показатели указаны ввиду того, что интервал трудности считается достаточно подвижным параметром и может задаваться в соответствии с разными основаниями.

Если ориентироваться на интервал, принятый в британской системе тестирования (от 60 до 90 %), то мы увидим, что 60 и 17 % (варианты 1 и 2) заданий субтеста на восприятие и понимание устной речи на слух теста ВЕС, 22 % (вариант 1) и 6 % (вариант 2) заданий теста TOEFL оказались слишком трудными, а 10 % (вариант 1) и 20 % (вариант 2) заданий теста ВЕС, 32 % (вариант 1) и 40 % (вариант 2) заданий теста TOEFL оказались слишком простыми для испытуемых данной контрольной группы. В свою очередь, расчет уровня сложности субтеста на проверку навыков чтения и понимания прочитанного показал, что 44 % (вариант 1) и 33 % (вариант 2) заданий теста ВЕС, 20 % (вариант 1) и 14 % (вариант 2) заданий теста TOEFL оказались слишком трудными, а 13 % (варианты 1 и 2) заданий теста ВЕС и 42 % (вариант 1) и 41 % (вариант 2) заданий теста TOEFL — слишком простыми.

Если ориентироваться на интервал, принятый в отечественной системе тестирования (от 30 до 70 %), то получится, что 3 % (варианты 1 и 2) заданий субтеста на восприятие и понимание устной речи на слух теста ВЕС, 6 % (вариант 1) и 0 % (вариант 2) заданий теста TOEFL оказались слишком трудными, а 30 % (вариант 1) и 67 % (вариант 2) заданий теста ВЕС, 66 % (вариант 1) и 82 % (вариант 2) заданий теста TOEFL оказались слишком простыми для тестируемых.

Хочется отметить, что в субтесте на восприятие и понимание устной речи на слух теста ВЕС как самыми трудными, так и самыми простыми оказались задания на заполнение пробелов по прослушанному звуковому фрагменту. Простыми из них были вопросы, требующие

указания должности («sales director»), а также терминов, хорошо знакомых студентам по курсу делового английского языка («loss leading», «staff morale» и др.) Несколько менее сложными, но все-таки представившими значительную трудность оказались задания на соотнесение звукового фрагмента с предложенными вариантами по определенной теме. В том же субтесте теста TOEFL самыми трудными оказались вопросы из первой части (Part A), где происходит короткий обмен репликами. К этой же части относятся и самые простые вопросы.

В субтесте на проверку навыков чтения и понимания прочитанного теста ВЕС самыми трудными стали вопросы на заполнение пропусков в текстовом фрагменте без предложенных вариантов, а самыми простыми — на заполнение пропусков с выбором из 4 предложенных вариантов, а также определение лишнего слова в строках текста. В том же субтесте теста TOEFL самыми трудными оказались вопросы на контекстное определение значения слова (с высокой долей вероятности незнакомого для тестируемых) и вопросы, связанные с определением не высказанного явно мнения, предполагаемого продолжения развития событий. Самыми простыми стали вопросы на поиск конкретной информации.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что второй вариант по обоим субтестам и теста ВЕС, и теста TOEFL написан лучше, чем первый. Это можно объяснить либо разной трудностью двух вариантов, либо разным уровнем подготовленности студентов первого и второго потока, которые писали соответственно разные варианты. Второе объяснение представляется более разумным. Студенты первого потока, писавшие второй вариант, объективно сильнее студентов второго потока.

Также бросается в глаза, что количество вопросов, оказавшихся простыми для тестируемой аудитории, в тесте TOEFL намного превышает количество таких вопросов в тесте ВЕС (практически в 2 раза).

Наличие простых заданий в исследуемых субтестах делает тесты менее объективно надежными, но хочется отметить, что процент простых заданий в тесте ВЕС является приемлемым, особенно учитывая то, что студенты ВШМ изучают деловой иностранный язык со II курса и к III курсу имеют опыт написания теста ВЕС Vantage, а также знакомятся с форматом теста ВЕС Higher перед его написанием. Что касается теста TOEFL, то мы не можем говорить об этом тесте как о легком или трудном для испытуемых, поскольку он в отличие от ВЕС не предполагает пороговых значений в распределении баллов, у него гибкая

шкала оценки, позволяющая оценить как слабого, так и сильного испытуемого.

Таким образом, в нашем случае показатели коэффициента трудности вопросов теста ВЕС позволяют говорить об адекватности заданий теста для данной языковой аудитории (для студентов первого потока тест не оказался очень трудным, в то время как для студентов второго потока тест представил высокий уровень сложности), а высокие показатели простых вопросов в тесте TOEFL (32–42 %) и низкие сложных вопросов (6–22 %) по интервалу оптимальной сложности от 60 до 90 % могут говорить о достаточно высоком уровне подготовленности тестируемых.

Полученные данные позволяют говорить о том, что большая часть испытуемых оказалась достаточно квалифицированной для выполнения, в частности, теста TOEFL. Величина **коэффициента половинной надежности** (КПН) — одного из нескольких способов определения надежности теста — позволяет заключить, что тесты абсолютно надежны (КПН > 0,75). Результаты КПН обоих субтестов тестов TOEFL и ВЕС, являющегося коэффициентом корреляции между четными и нечетными заданиями одного и того же теста, говорят о высокой надежности тестов, если они будут в 2 раза короче, чем данные. Коэффициент надежности по субтесту на восприятие и понимание устной речи на слух равен 0,80 (вариант 1) и 0,75 (вариант 2) для теста ВЕС; 0,84 (вариант 1) и 0,98 (вариант 2) для теста TOEFL, а также 0,89 (вариант 1) и 0,78 (вариант 2) по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного теста ВЕС и 0,80 (вариант 1) и 0,93 (вариант 2) теста TOEFL. Коэффициенты корреляции по обоим субтестам как теста ВЕС, так и теста TOEFL тоже достаточно высоки (в пределах от 0,60 до 0,97), что, в свою очередь, положительно характеризует оба теста.

Путем проведения статистической обработки данных были вычислены **корреляторы** по субтестам на восприятие и понимание устной речи на слух и на проверку навыков чтения и понимания прочитанного по тестам ВЕС / TOEFL.

На основании формулы (16)²¹ получены величины коррелятора по субтестам на проверку рецептивных видов речевой деятельности по тестам ВЕС / TOEFL:

²¹ *Башмакова Н. И.* Типология языковых тестов и методика посттестового анализа (на материале британских и американских тестовых систем): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003. С. 123–126.

$$K = \frac{\sum (X_1 - M_b) \times (X_2 - M_t)}{N \times SD_b \times SD_t}, \quad (16)$$

где K — коррелятор;

X_1 — результат студента X по соответствующему субтесту теста ВЕС;

M_b — среднеарифметическое по соответствующему субтесту теста ВЕС;

X_2 — результат того же студента X по соответствующему субтесту теста TOEFL;

M_t — среднеарифметическое по соответствующему субтесту теста TOEFL;

N — количество испытуемых;

SD_b — среднеквадратичное отклонение по соответствующему субтесту теста ВЕС;

SD_t — среднеквадратичное отклонение по соответствующему субтесту теста TOEFL.

По субтесту на восприятие и понимание устной речи на слух коэффициент корреляции (коррелятор) по тестам ВЕС / TOEFL равен 0,64; по субтесту на проверку навыков чтения и понимания прочитанного по тестам ВЕС / TOEFL коррелятор составил 0,74. Полученные величины коррелятора дают около 64–74 % надежности. Таким образом, можно заключить, что исследуемые тесты хорошо коррелируют друг с другом, несмотря на то, что тесты принадлежат разным тестирующим системам и имеют множество различий в формате, структуре, методике оценки.

В заключение необходимо отметить, что владение иностранным языком является необходимым и обязательным компонентом профессиональной подготовки и успешной деятельности современного менеджера. Иностранный язык, таким образом, носит профессионально-направленный и коммуникативно-ориентированный характер. С одной стороны, студентам необходимо овладеть навыками для успешной учебы в англоязычной академической среде (например, умение применять разные виды чтения в зависимости от поставленных целей, конспектировать лекции, эффективно работать со словарем, прогнозировать значение незнакомых слов, опираясь на контекст, аннотировать и реферировать тексты и другие так называемые «academic skills», что особенно актуально для студентов III–IV курсов, слушающих ряд лекций на английском языке, уезжающих на стажировки в иностранные вузы — партнеры ВШМ, а также для тех, кто продолжает обучение в магистратуре. С другой стороны, по окончании III курса студенты должны овладеть достаточным уровнем лингвистической и коммуникативной компетенции, необходимым для

реализации профессиональных задач (что особенно актуально для студентов, не продолжающих обучение в магистратуре).

Учитывая вышесказанное и данные, полученные в результате проведенного анализа, представляется обоснованным использование двух достаточно разных тестов — Institutional TOEFL (как теста по американскому английскому, проверяющего умения и навыки, необходимые в академической среде; теста, признаваемого иностранными университетами — партнерами факультета, результаты которого необходимы для прохождения стажировки) и ВЕС (как теста по британскому английскому, проверяющего навыки делового английского языка, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности) для многоаспектной и всесторонней оценки сформированности различных умений и навыков, необходимых студентам ВШМ для успешной текущей академической и будущей профессиональной деятельности.

Глава 5. ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

5.1. ТЕСТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВУЗОВ В РОССИИ

С одной стороны, иностранный язык в системе обучения филолога и в системе обучения преподавателя можно считать языком в специальных целях или профессионально-ориентированным языком филолога и педагога. Но с другой стороны, и в одном, и в другом случае иностранный язык является и предметом изучения и средством изучения сферы профессиональной деятельности, поэтому мы особо выделяем в данном издании тестирование коммуникативной и методической компетенции преподавателя иностранного языка.

В рамках данного раздела мы рассмотрим модель разработки итогового квалификационного теста по иностранному языку для выпускников бакалавриата — будущих преподавателей и учителей иностранного языка. Мы подробно опишем различные стадии создания теста и проблемы, с которыми могут столкнуться составители. Подобный проект, под названием TEELT (Test of English for English Language Teachers) разрабатывается группой ученых из МГУ им. М. В. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики», Брянского Государственного Университета им. акад. И. Г. Петровского и университета Southampton Solent совместно с образовательной компанией EF¹.

Возникает вопрос, отвечают ли сегодняшние процедуры государственной аттестации выпускников вузов требованиям к качественному оцениванию. Нам не удалось найти ни одного вуза, в котором были бы опубликованы хотя бы сокращенная спецификация (описание тестового конструкта) и демо-версия государственных экзаменов по иностранному языку, вследствие чего невозможно получить какие-

¹ *Корнев А. А.* Построение модели оценивания по иностранным языкам в вузе // Moscow University Young Researchers' Journal. 2013. № 1. URL: <http://youngresearchersjournal.org/wp-content/uploads/2013/02/korenev-assessment.pdf> (дата обращения: 16.05.2014).

либо достоверные сведения о готовности выпускников к профессиональной деятельности.

Целью упоминавшегося выше проекта TEELT является не только разработка собственно стандартизированного теста по иностранному языку для выпускников российских вузов, но и создание примера качественной разработки тестирования высоких административных решений, включающего все упомянутые выше стадии.

В поисках тестового конструкта

Первым шагом в разработке любого теста является вопрос о том, какие решения будут приниматься на его основании. В случае разработки тестирования по иностранному языку для выпускников вузов лингвистических и педагогических специальностей — это решение о готовности выпускника вуза к ведению профессиональной деятельности на иностранном языке.

Стоит отметить, что существующий Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования, а также изученные образовательные стандарты (ОС) МГУ и СПбГУ не дают четкой модели использования преподавателем иностранного языка. Так, ФГОС ВПО² выделяет следующие компетенции, относящиеся к владению иностранным языком для выпускников бакалавриата: «владеет средствами и методами профессиональной деятельности учителя или преподавателя иностранного языка, а также сущностью и закономерностями процессов преподавания и изучения иностранных языков» (ПК-31), а также «умеет эффективно строить учебный процесс, осуществляя педагогическую деятельность в учебных заведениях дошкольного, общего, начального и среднего профессионального, а также дополнительного лингвистического образования в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам» (ПК-35) и магистров: «владеет конвенциями речевого общения в иноязычном социуме, правилами и традициями межкультурного и профессионального общения с носителями изучаемого языка» (ПК-5)³. Данные определения не специфицируют ориентацию

² Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. 2012 // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/924> (дата обращения: 16.05.2014).

³ Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров. 2012 // Министер-

иноязычного высшего профессионального образования и не выделяют профессиональные задачи преподавания иностранного языка⁴.

ОС магистратуры МГУ по тому же направлению определяет требования к уровню владения иностранным языком выпускниками следующим образом: «владение иностранным языком в устной и письменной форме для осуществления коммуникации в учебной, научной, профессиональной и социально-культурной сферах общения; владение терминологией специальности на иностранном языке; умение готовить публикации, проводить презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на иностранном языке (М-ИК-1)»⁵. Данный стандарт освещает задачи научного и академического общения, но практически не специфицирует сферу употребления языка преподавателями.

ОС СПбГУ предъявляет следующие требования к уровню владения иностранным языком выпускниками бакалавриата: «ПК-4 свободное владение основным изучаемым иностранным языком (языками) в его литературной форме (уровень С1 по общеевропейской шкале компетенций владения иностранным языком); ПК-5 владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на основном изучаемом иностранном языке (языках)»⁶. Стандарт магистратуры добавляет к ним «ПК-8 — владе-

ство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> (последнее обращение: 16.05.2014).

⁴ *Наводнов В. Г.* ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. М., 2012. С. 64–69.

⁵ Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки магистров «Лингвистика». М., 2011. URL: <http://standart.msu.ru/node/44>; http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika.pdf (дата обращения 16.05.2014).

⁶ Образовательный стандарт реализации программ высшего профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета (новая редакция) по направлению подготовки Лингвистика: Квалификация (степень): Бакалавр. СПб., 2009. URL: http://spbu.ru/files/upload/Structure/scientboard/091020lingvist_bakalavr.doc (дата обращения: 16.05.2014).

ние навыками проведения учебных занятий в учреждениях общего, среднего специального и высшего образования, подготовки учебно-методических материалов по языковедческим дисциплинам»⁷. Таким образом, ни один из вышеперечисленных стандартов не выделяют профессиональные коммуникативные компетенции как отдельную группу и не специфицируют их.

Используемые в Европе Общеввропейские рамочные компетенции владения иностранным языком (CEFR) описывают основные уровни владения иностранным языком, но дескрипторы CEFR недостаточно специфичны для контекста преподавательской деятельности. Общепринятым считается представление о необходимом уровне владения иностранным языком как об уровне C1–C2 для ведения профессиональной деятельности по преподаванию иностранных языков. В то же время, реальный уровень владения иностранным языком выпускников педагогических вузов скорее соответствует уровням B2–C1 европейских компетенций (EF EPI).

Итак, необходимо описать ключевые компетенции, необходимые преподавателю иностранного языка. Представляется интересным, что при достаточно детальном описании дискурсов делового общения других сфер (бизнес, право, авиация), не удалось найти полноценную модель использования языка для профессиональных целей учителями и преподавателями иностранного языка. Существующие исследования ориентируются на академический дискурс и относятся скорее к исследованиям в области «языка для академического общения». В случаях, когда на материале их анализа делаются выводы, которые могли бы применяться для подготовки будущих специалистов, эти выводы в первую очередь касаются методики преподавания, а не собственно иностранного языка.

Принципиальным новаторством исследования TEELT, отличающим его от похожих работ в данной сфере, является четкое разграничение языковой и методической составляющих. Существует большое количество работ, определяющих необходимые знания в области методики и преподавательские умения, но данные работы либо игнорируют языковую составляющую преподавательской компетенции, либо

⁷ Образовательный стандарт реализации программ высшего профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета по направлению подготовки 031100 Лингвистика: Квалификация (степень): Магистр. СПб., 2009. URL: <http://pandia.ru/text/78/073/37400.php> (дата обращения: 16.05.2014).

описывают ее весьма сжато. Кроме того, не всегда очевидно, какими эмпирическими исследованиями подкреплены приводимые выводы о необходимых умениях. Отсюда вытекает еще один принцип проекта — опора на эмпирические данные. В ходе исследования производится анализ более 1200 мин. записанных уроков, 50 должностных инструкций для преподавателей, опрос не менее 500 преподавателей иностранного языка.

Таким образом, для разработки тестирования по иностранному языку необходимо в первую очередь определить тестовый конструкт, т.е. те задачи, которые решают преподаватели в процессе своей профессиональной деятельности. Выделение ключевых коммуникативных умений преподавателя иностранного языка даст учебно-методическим комиссиям вузов теоретическую базу для доработки существующих материалов государственной итоговой аттестации учащихся, а также возможность скорректировать программы по иностранному языку в вузах. Подобная доработка программ приведет к тому, что высшее образование будет в большей мере отвечать потребностям будущей профессиональной деятельности студентов языковых факультетов вузов.

Таким образом, важным вызовом для развития российской системы иноязычного высшего образования в целом и подготовки преподавателей иностранных языков в частности является разработка валидных и надежных процедур оценивания, которые должны дать фактическую информацию о качестве знаний, навыков и умений выпускников и обеспечить сопоставимость информации между кафедрами, факультетами и вузами. До создания подобного теста необходимо создать основанную на реальной ситуации, эмпирически подтвержденную модель использования иностранного языка в целях преподавания иностранного языка.

На основании полученной модели предстоит начать разработку дидактических и тестовых материалов разного уровня. Представляется важным разграничить тестирование с целью государственной аттестации выпускников, определение готовности к продолжению образования за рубежом и инструменты текущего и промежуточного оценивания, основной задачей которых является стимулирование обучения.

Создание продуманной и связанной системы оценивания в российском иноязычном образовании должно иметь положительный эффект обратной связи, так как разработка тестового конструкта —

определение профессионально-коммуникативных задач, решаемых преподавателями, поможет связать вузовское обучение с контекстом профессиональной практики⁸.

5.2. ТЕСТОР И ПРЕПОДАВАТЕЛЬ: ТРАНСФОРМАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИИ

Контроль нового типа — независимый объективный тестовый контроль, измеряющий степень коммуникативной компетенции и уровень владения иностранным языком независимо от времени, места, формы обучения языку, уже стал частью не только процесса обучения и изучения, но и частью жизни любого человека, стремящегося к самосовершенствованию в области образования.

Быстрое развитие и распространение тестирования вызвало к жизни множество методических проблем, требующих скорейшего решения: разработка методических принципов создания тестовых материалов, самих сертификационных тестов и их вариантов; разработка материалов для предтестовой тренировки и контроля на основе базовых положений тестологии; создание учебников и учебных пособий нового поколения. Следовательно, изменились и принципы контроля, оценки речевой деятельности на русском языке во всех видах речевой деятельности.

Необходимость в появлении новой профессии — независимого тестора — становится все более актуальной.

Но насколько корректно совмещение двух профессий для такой работы, как тестор/рейтер и преподаватель иностранного языка? Мы попытались проанализировать, каковы функции преподавателя и тестора, и из каких умений состоят профессиональная компетенция преподавателя и профессиональная компетенция тестора.

Основная функция преподавателя иностранного языка — передача учащимся необходимых знаний в области изучаемого языка и формирование у них навыков и умений использования этих знаний в целях реального общения (В.В.Добровольская, Т.И.Елисеева, С.В.Кологривова, Н.И.Формановская и др.). Основная функция тестора — проверить и оценить эти навыки и умения в общении, ква-

⁸ Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход; монография. М.: Глосса-Пресс, 2004.

лифицировать их соответственно уровням коммуникативной компетенции.

Преподаватель направляет и организует деятельность учащихся. Передача и усвоение знаний, формирование, развитие, совершенствование умений и навыков происходит в процессе активной и сознательной совместной учебной деятельности учащегося и преподавателя. Работа преподавателя в конкретной группе есть процесс, имеющий свои ступени, фазы, каждая из которых обеспечивает возможность последующего⁹:

- 1) предварительная подготовка преподавателя к работе в группе;
- 2) формирование коллектива группы и определение стратегии работы;
- 3) стабильное, плановое обучение;
- 4) промежуточный контроль;
- 5) обобщающая (предэкзаменационная) фаза.

Функции преподавателя в разных фазах учебного процесса неодинаковы.

В первой фазе выделяются три соотношения:

- преподаватель — студент;
- преподаватель — учебник — студент;
- преподаватель — языковая среда.

Адаптирующая функция преподавателя в первой фазе заключается в том, чтобы устранить различие между уроком учебника и его реализацией на занятии. Преподаватель должен «передать» учебник в руки учащихся, объяснить его механизм. Здесь требуется методический комментарий преподавателя, так как он, зная особенности группы и материал учебника, может организовать работу по тем заданиям, которые сочтет подходящими только для данных студентов.

Во второй фазе работы преподавателя возрастает роль *индивидуализирующей функции*, требующей «дифференцирования приемов воздействия на учащихся в зависимости от особенностей личности каждого из них»¹⁰.

Основная функция преподавателя в третьей-четвертой фазе «целенаправленное руководство деятельностью коллектива учащихся,

⁹ Добровольская В.В. Функции преподавателя и стадии процесса обучения // Русский язык за рубежом. 1986. № 4. С. 42.

¹⁰ Там же. С. 44.

создание атмосферы сопонимания и сотрудничества во всех аспектах работы». Здесь возможны и оценивание, и корректировка ответов, и совместная работа над исправлением ошибок и нарушений в речи.

В пятой фазе функция преподавателя состоит в «организации максимально активной речевой деятельности коллектива учебной группы, в основном, в форме собственно коммуникативных заданий»¹¹.

Каковы же этапы работы и функции тестора? Конечно, предварительная подготовка необходима. Перед началом экзамена тестору и реитеру необходимо ознакомиться с вариантом теста. Формат типового теста экзаменатору должен быть известен хорошо.

Адаптирующая функция тестора состоит в умении создать серьезную, но благожелательную обстановку на экзамене-тесте, умении представить текст теста и объяснить, как будет проходить экзамен-тест. Здесь адаптирующая функция тестора дополняется администрирующей и презентующей функциями.

Следующая фаза работы тестора — фаза непосредственно экзамена. Роль тестора при тестировании всех аспектов речевой деятельности — контролирующая. При тестировании умений устной речи роль тестора усложняется: он представляет задание, исполняет роль слушающего собеседника (при выполнении кандидатом задания составить монологическое высказывание) и роль активного участника диалога / полилога (при выполнении заданий типа «ролевая игра», «интервью»). При этом ролевые обязательства почти полностью ограничивают его во времени и степени проявления творчества.

Последняя фаза работы тестора — оценивающая. Она ни в коем случае не может быть частью третьей или четвертой фазы, как у преподавателя в группе. Здесь нет и не может быть сопонимания. Именно на этом этапе работы проявляется основная функция тестора — оценить уровень коммуникативной компетенции.

Попытаемся сравнить умения, необходимые для работы преподавателя и тестора (табл. 34).

Одной из самых интересных и трудных проблем при формировании тестологической компетенции преподавателя является овладение умениями правильного речевого и неречевого поведения при проведении тестирования. Это касается прежде всего теста по говорению, где неправильное поведение тестора может стать причиной дезориентации тестируемого в ситуации теста и, как следствие, причиной не-

¹¹ Там же. С. 43–45.

Таблица 34

Знания и умения преподавателя и тестора

№	Преподаватель	Тестор
1	Знания о системе тестирования	Знания о системе тестирования
2	Знания по тестологии, овладение принципами составления тестовых заданий, развитие практических умений составления тестовых заданий	Знания по тестологии, овладение принципами составления тестовых заданий, развитие практических умений составления тестовых заданий
3	Умение анализировать тестовые задания и задания тестового характера с точки зрения их методической пригодности для использования в качестве обучающего и контролирующего материала	Умение анализировать тестовые задания и корректировать их в случае необходимости
4	Умения оценивания речевого продукта в процессе тестирования	Умения оценивания речевого продукта в процессе тестирования
5	Умения ведения процесса тестирования	Умения ведения процесса тестирования
6	Умения использовать приобретенные навыки и умения тестора в учебном процессе	Умения критической оценки поведения тестора
7	Умение использовать результаты тестирования (учебного и сертификационного) в целях повышения мотивационного фактора обучения	
8	Умения использования тестовых заданий и заданий тестового характера в целях повышения эффективности обучения	

полной реализации возможностей кандидата, а также появления ошибок в его речевом продукте. Мы выделяем следующие критерии анализа речевого и неречевого поведения тестора при проведении теста:

- 1) соответствие тактики речевого поведения тестора цели задания;
- 2) соответствие речи тестора по темпу, произношению и интонации правилам тестирования;

- 3) соответствие неречевого поведения тестора правилам ведения теста.

Нарушения в поведении тестора, говорящие о несоответствии его правилам ведения теста, являются методическими ошибками. Такие ошибки можно подразделить на группы и попытаться оценить поведение тестора.

Предположим, что идеальное поведение тестора оценивается в 100 баллов. В таком случае при каждом нарушении будем вычитать из 100 то количество баллов за каждое нарушение, которое, по нашему мнению, соответствует значимости нарушения.

А. Нарушения в тактике речевого поведения тестора:

- 1) отсутствие запроса интенции — 10 баллов;
- 2) подмена запроса (выражения) требуемой интенции другой, не сходной с требуемой по функции — 10 баллов;
- 3) подмена запроса (выражения) требуемой интенции другой, сходной с данной по функции — 8 баллов;
- 4) неоправданный запрос (выражение) уже запрошенной (выраженной) ранее интенции — 6 баллов;
- 5) несоответствие выраженного запроса интенции требованиям уровня тестирования — 6 баллов;
- 6) подсказка — 2 балла;
- 7) корректировка ответа во время теста — 2 балла;
- 8) многословность — 5 баллов;
- 9) долгие паузы — 5 баллов.

Б. Несоответствие речевых характеристик тестора правилам ведения теста: слишком быстрый (медленный) темп речи; нарушения в произношении и интонации; слишком громкая (тихая) речь 20 баллов.

В. Несоответствие неречевого поведения тестора правилам ведения теста: излишняя жестикуляция, мимика 10 баллов.

Г. Нарушения на уровне общекультурной компетенции: слабая социально-культурная компетенция; нарушение этических норм 20 баллов¹².

Чтобы показать, каким может быть неправильное речевое поведение тестора, предлагаем обратиться к материалам тестов по говоре-

¹² Данная «Шкала нарушений» создана в результате совместной аналитической работы преподавателей-тесторов II и III программ обучающего семинара «Лингводидактическое тестирование» 2011, 2012, 2013 гг.

нию ТРКИ II–III уровней. Наиболее интересным для нас сейчас является задание 15 (устная беседа / дискуссия на общественно значимую тему).

Напомним, что оценивание речевого продукта кандидата проводится по критериям и параметрам, отраженным в рейтерских таблицах (табл. 35 и 36).

Таблица 35

II уровень. Рейтерская таблица № 6

№	Сценарий для тестирующего. Реплики-стимулы	Реакции тестируемого	Шкала оценок
1	Запрос мнения	Высказывание мнения	0 1 2 3 4 5
2	Запрос уточнения информации	Уточнение информации	0 1 2 3 4 5
3	Запрос разъяснения мнения	Разъяснение мнения	0 1 2 3 4 5
4	Запрос информации	Информация	0 1 2 3 4 5
5	Запрос оценочного суждения	Оценочное суждение	0 1 2 3 4 5
6	Запрос обоснования	Обоснование	0 1 2 3 4 5
7	Запрос сравнения	Сравнение	0 1 2 3 4 5
8	Запрос примера	Приведение примера	0 1 2 3 4 5
9	Запрос предположения	Высказывание предположения	0 1 2 3 4 5
10	Запрос вывода	Вывод	0 1 2 3 4 5

Наиболее распространенные ошибки: отсутствие запроса некоторых интенций (иногда 3–4), подмена запроса одной интенции другой, повторы в запрашивании одной и той же интенции. Надо сказать, что последнее возможно как тактика «выбрасывания спасательного круга», но не более одного дополнительного раза. Типичные ошибки начинающих тесторов см. в табл. 37.

Но более серьезные ошибки тестора мы выявили при проведении теста III уровня. Цель теста-интервью на этом уровне — выявить умение тестируемого отстаивать свою точку зрения в диалоге с собеседником, имеющим противоположное мнение. Две точки зрения на одну проблему предъявляются тестором. Сфера интереса для обсуждения выбирается тестируемым. Здесь ошибки тестора часто выявляются уже в самом начале дискуссии (задание 15) (табл. 38).

Таблица 36

III уровень. Рейтерская таблица № 6

№	Сценарий для тестирующего. Реплики-стимулы	Реакции тестируемого.	Шкала оценок	Итого
I фаза. Установление контакта и выбор темы				
1	Определение темы и круга возможных проблем. Запрос аргументации	Предъявление темы и обоснование ее значимости	0 1 2 3 4 5	
II фаза. Обмен мнениями				
2	Представление альтернативных мнений	Присоединение к одному из мнений	0 1 2 3 4 5	
3	Декларирование противоположного мнения	Согласие / несогласие с мнением собеседника. (Аргументация собственной точки зрения)	0 1 2 3 4 5	
4	Представление конкретной проблемной ситуации	Представление возможного решения	0 1 2 3 4 5	
5	Высказывание собственной точки зрения	Опровержение / признание обоснованности точки зрения собеседника. (Обоснование возражения / согласия)	0 1 2 3 4 5	
6	Настаивание на собственной точке зрения / выражение сомнения в высказанной точке зрения	Отстаивание собственной позиции	0 1 2 3 4 5	
7	Запрос иллюстративной информации. (Обращение к личному опыту собеседника)	Описание конкретной ситуации	0 1 2 3 4 5	
8	Запрос сравнения	Выражение сравнения	0 1 2 3 4 5	
9	Запрос рекомендации	Рекомендация	0 1 2 3 4 5	
10	Запрос разъяснения понятия	Разъяснение понятия	0 1 2 3 4 5	
III фаза. Заключительная часть беседы				
11	Запрос вывода	Вывод	0 1 2 3 4 5	

Таблица 37

Ошибки тестора при проведении устного интервью

Тактика тестора	Вопрос тестора и ответ тестируемого	Ошибка тестора	Баллы
Запрос разъяснения	— Вы говорите, что спорт сейчас — это бизнес. Разъясните, что вы имеете в виду. — Да, спорт — это бизнес.		0
Повторение запроса	— Ну, так объясните, почему. — Потому что из спорта, соревнования / ...сейчас уже стало как бизнес / ... а не просто соревнования.	+	6
Повторение запроса	— Что это значит? — Это значит, что спорт как / можно купить / игроки / или даже команда...	+	6
Запрос разъяснения («спасательный круг»)	— Что значит купить игрока? — Ну, игрок хочет много денег и едет в другая страна / чтобы играть.		
Выражение несогласия, корректировка ответа	— Это не совсем «купить». Это, скорее, продать себя, свои профессиональные умения. Вы согласны?	+	2
Запрос согласия / несогласия с мнением	— Да.	+	10
Всего			24
Оценка работы тестора			76

Таблица 38

Ошибки тестора при проведении устного интервью третьего уровня

Тактика тестора	Вопрос тестора и ответ тестируемого	Ошибка тестора	Баллы
Определение темы	— На какую тему Вы хотите поговорить? Я вижу, у Вас книги / были в руках. Может быть, о книгах? О литературе? — Ну / я люблю читать / о книгах хорошо.	Сам выбирает тему	10
Запрос уточнения	— Прекрасно. А какие книги вы любите читать? — Я люблю Достоевского, Пушкина, Толстого.	Запрос из теста II уровня	6

Окончание табл. 38

Тактика тестера	Вопрос тестера и ответ тестируемого	Ошибка тестера	Баллы
Запрос обоснования	— Почему? — Почему Достоевского? Или Пушкина? Ну, потому что это писатели великие, они писали о жизни, у них много философии / в их книгах / там можно многое увидеть / понять / как жили люди / как надо жить.	Запрос из теста II уровня	6
Высказывание собственной точки зрения. Запрос согласия / несогласия с мнением	— Я тоже люблю Достоевского. И согласна с его идеями. А вот Толстого я иногда не понимаю. И не согласна с философией «каратаевщины». А вы? — Я / честно говоря / сейчас не помню / это, кажется / как христианство что-то...	Запрос по форме соответствует II уровню, а по содержанию — IV уровню (2 ошибки)	12
Разъяснение информации	— Да. Платон Каратаев один из героев романа «Война и мир», он олицетворял идею всепрощения. — А /Да / интересно /спасибо.	Подмена запроса	10
Всего			38
Оценка работы тестера			62

Еще одна очень распространенная ошибка тестера — коррекция ответа и подсказки. Это хорошо видно во фрагменте «ролевой игры» (задание 14, III уровень), где тестер играет роль подчиненного, плохо выполнившего возложенные на него обязанности (табл. 39).

Таблица 39

Ошибки тестера во время проведения ролевой игры

Тактические шаги тестера	Реплика тестируемого	Реплика тестера	Ошибки тестера	Баллы
Вступительная часть	—	Здравствуйте. Вы меня вызывали?	—	0
Ответ на вопрос	Здравствуйте. Сначала я хочу спросить / когда Вы вчера вышли из работы.	Вы знаете, я много раз выходила.	—	0

5.2. Тестор и преподаватель: трансформация компетенции

Продолжение табл. 39

Тактические шаги тестора	Реплика тестируемого	Реплика тестора	Ошибки тестора	Баллы
Ответ на вопрос	И последний раз?	Последний раз? Когда я домой уходила с работы.	—	0
Ответ на вопрос	Это когда?	В 6 часов	—	0
Запрос разъяснения	И тогда Вы проверили все?	Зачем?	—	0
Ответ на запрос. Разъяснение	Это Ваше дело. Вы сделали эту обязанность?	Это не входит в мои обязанности. Это обязанности уборщицы. Это то, что она должна выполнять.	Корректировка (использование выбранной тестируемым конструкции в правильной форме)	2
Выражение согласия с мнением	Только уборщица? А Вы? Потому что Вы последний человек, который вышел из фирмы / и Вы не проверили / включали / включил ли или нет / сигнализацию / поэтому компьютер украден.	Это ужасно, что у нас украли компьютер. Я понимаю. Да, я, наверное, виновата, что не проверила сигнализацию.	—	0
Переспрос	Проверять входит в обязанности / не только уборщица. Теперь Вам надо пожаловаться с директором.	Кому я должна пожаловаться? Директору? Но на что я буду жаловаться директору?	Корректировка (использование выбранной тестируемым конструкции в правильной форме)	2×2
			Подсказка тактического шага	2
Переспрос	На уборщицу? Вы знаете, я вообще не люблю жаловаться. Ни на кого.	Подсказка	2

Окончание табл. 39

Тактические шаги тестора	Реплика тестируемого	Реплика тестора	Ошибки тестора	Баллы
Запрос разъяснения («спасательный круг»). Выражение мнения. Предложение.	Ну почему Вы молчите? Я понимаю, что Вы сердиты, но поймите меня — я не хочу жаловаться, говорить, что виноват кто-то другой, а не я. Может быть, Вы сами все объясните директору?	Подсказка тактического шага	2
Выражение согласия. Прощание.	Да / жаловаться / это плохо / Но я тоже не хочу / Нет / потому что я только слышала от кого-то. Это не точно. А Вы — это лучше.	Хорошо. Я пойду к директору и все ему объясню. До свидания	—	0
	До свидания.	—	—	0
Всего				12
Оценка работы тестора				88

Мы видим в приведенных фрагментах тестов, как тестор своим поведением демонстрирует реализацию функций преподавателя: обучающую, корректирующую, информирующую. И эти примеры показывают, насколько сложным является «переключение» с одной профессиональной роли на другую. Совмещение в профессиональной жизни двух ролей требует очень серьезного самоконтроля. Первое, что необходимо тестору, приступающему к проведению экзамена, — временно «убить в себе преподавателя».

В то же время преподавателю необходимы умения и навыки тестора — при составлении заданий урока, при проведении промежуточного контроля, при подготовке студентов к прохождению сертификационного тестирования. Ведь основной «минус» итоговых контрольных работ и экзамена — оценка, недостаточно характеризующая уровень знаний и умений учащихся, зачастую основанная на субъек-

тивных впечатлениях преподавателя. Основное отличие теста от этих видов контроля состоит в том, что тест всегда предполагает измерение, функция которого — поставлять качественную и количественную информацию о прогрессе обучения, о диагнозе пробелов и о прогнозе успешности.

В настоящее время введение элементов теста в промежуточный и итоговый контроль стало привычным методическим приемом. Поэтому еще один вопрос, который необходимо рассмотреть, говоря о тестологической компетенции, это вопрос умения работать с заданиями и самим разрабатывать их при подготовке к тестированию.

В связи с этим нам хотелось бы определить содержание понятий «тестовое задание» и «задание тестового характера». Под тестовым заданием мы понимаем задание, входящее в общую систему теста как инструмента для проверки уровня владения языком и обладающее следующими основными свойствами: конкретная формулировка, четкое описание условий выполнения, наличие измерения и шкалы оценивания, а также соответствие между формой, содержанием и целью задания, наличие только одной цели (задание, направленное на проверку нескольких характеристик речи, можно считать заданием, состоящим из нескольких тестовых заданий). Задание тестового характера выполняет обучающую функцию при помощи контроля. Такое задание обладает только некоторыми свойствами тестового задания, ибо основная цель его — обучить правильному речевому поведению через анализ результатов выполнения задания. Поэтому степень близости такого задания по своему характеру к тестовому зависит от конкретных учебных целей и устанавливается преподавателем. Отсутствие коррекции речевого поведения учащегося в процессе выполнения задания и анализ результатов только после окончания выполнения отличает задание тестового характера от учебного задания, где коррекция речевого поведения производится непосредственно в процессе его выполнения, а анализ результатов выполнения может быть кратким или вообще отсутствовать. Учебное задание может быть направлено на выполнение нескольких целей, может не иметь конкретно описанной ситуации и быть направленным на развитие творческих способностей личности. Однако если задание не обладает этими свойствами, то оно может быть использовано и как задание тестового характера, и как учебное.

Можно представить следующую схему действий преподавателя в аудитории при использовании заданий в 3 разных методических функциях:

- 1) тестовое задание: наблюдение, фиксирование — измерение — (оценивание);
- 2) задание тестового характера: наблюдение, фиксирование — (оценивание) — анализ — коррекция;
- 3) обучающее задание: наблюдение, (фиксирование), коррекция — (оценивание) — анализ.

Итак, данные типы заданий отличаются друг от друга по наличию в методической тактике преподавателя оценивания, анализа и коррекции. В таком случае, зная степень важности какого-либо из этих элементов для определенных видов работы в процессе обучения, можно говорить о приоритетном использовании заданий одного или другого типа в педагогических целях. Так, обучающие задания — чисто учебные, преподаватель не играет в ситуации их выполнения роли цензора, его функция заключается не только в корректировании речевого поведения учащегося, но и в активизации его творческой активности.

В диагностических тестах, обеспечивающих «обратную связь», позволяющих преподавателю корректировать программу, методическую тактику в соответствии с подвергаемыми измерению результатами выполнения заданий, удобнее всего использовать задания тестовые. Сами диагностические тесты могут заменить разные формы промежуточного контроля именно благодаря заложенной в них возможности измерения степени сформированности коммуникативных умений и навыков.

В качестве заданий проверочного характера, используемых преподавателями в процессе урока, при отсутствии времени на оценивание стоит использовать задания тестового характера. Однако в данном случае можно обратиться и к тестовым заданиям. Это необходимо, прежде всего, для того, чтобы и преподаватель, и учащийся имели возможность оценить степень прогресса в обучении. Во-вторых, выполнение тестовых заданий тренирует способность учащихся адекватно ориентироваться в ситуации тестирования. Но задания тестового характера по форме выполнения близки к тестовым, и потому также обладают данной функцией тестового задания. Задания тестового характера могут быть использованы и в качестве учебных, ибо в них, так же, как и в обучающих, заложена обязательность анализа и коррекции речевого продукта учащегося.

Итак, умение применять тестовые задания и задания тестового характера в соответствии с целями урока или контроля — часть ме-

тодической компетенции преподавателя. Умение составлять тестовые задания — часть тестологической компетенции тестора, рейтера, преподавателя. Умение использовать составленные задания соответственно формату контроля — наиболее трудная часть работы профессионального тестора.

Что же такое компетенция тестора? Данный вид компетенции представляет собой комплекс знаний и умений, позволяющих грамотно осуществлять объективный коммуникативный тестовый контроль в системе преподавания русского языка как иностранного.

Данная компетенция преподавателя включает в себя:

- 1) знания о системе тестирования;
- 2) знания по тестологии, овладение принципами составления тестовых заданий, развитие практических умений составления тестовых заданий;
- 3) умение анализировать тестовые задания и задания тестового характера с точки зрения их методической пригодности для использования в качестве обучающего и контролирующего материала;
- 4) умения оценивания речевого продукта в процессе тестирования;
- 5) умения ведения процесса тестирования.

Преодоление нарушений в поведении и формирование умений правильного речевого и неречевого поведения в ситуации тестового экзамена — одна из многих задач, стоящих перед тесторами. Решение ее — в постоянной тренировке, практике проведения тестов, обсуждении своих ошибок и ошибок коллег. Все это говорит о необходимости взаимообучения преподавателей и тесторов во время совместных лекционных, семинарских и практических занятий по лингводидактическому тестированию.

Развитие тестологической компетенции — несомненно, интересный процесс совершенствования личности преподавателя.

5.3. МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ОЦЕНИВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

5.3.1. СОДЕРЖАНИЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Новые задачи в области обучения, которые предстоит решать преподавателям, и учителям иностранного языка в частности, в связи с модернизацией образования 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 компетенция учителя, или владение иностранным языком на уровне, приближающемся к уровню филологически образованного носителя языка;
- психолого-педагогическая компетенция, в состав которой включается *методическая компетенция*.

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 ком-

муникативно-речевой основе; по второму языку — на уровне коммуникативно и профессионально достаточном для обучения данному языку в школе»¹³;

- 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 знаний¹⁴.

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. разделы 5.3.2–5.3.5). 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.Шатилова¹⁵, являются автоматизированными компонентами комплексных методических *умений*, обеспечивающих осуществление 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

¹³ Профессиограмма учителя иностранного языка: Рекомендации / сост. С.Ф.Шатилов, К.И.Саломатов, Е.С.Рабунский / ЛГПИ им. А.И.Герцена. Л., 1985. С.19.

¹⁴ Там же. С.24.

¹⁵ Шатилов С.Ф. Указ. соч.

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»¹⁶. Указанные умения означают

¹⁶ Картов А. С. К вопросу о профессионально-значимых умениях учителя

«сознательное владение методами и приемами решения методических задач с опорой на знания и навыки в изменяющихся условиях школьной действительности»¹⁷ и представляют собой «синтез теоретических знаний и практических действий, выполняемых с опорой на эти знания»¹⁸.

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 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,

иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению // Иностранные языки в школе. 1983. № 6. С. 55.

¹⁷ Саломатов К. И. Принципы выделения и классификации методических умений в учебной работе учителя иностранного языка // Профессионально-направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: межвузовский сб. научных трудов ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985. С. 19.

¹⁸ 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: методические рекомендации / Липецк. гос. пед. ин-т; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М., 1985. С. 6.

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 и DELTA (см. о них подробнее в разделах 2.2 и 5.3.5).

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 (Teaching Knowledge Test¹⁹ — ТКТ), разработанный Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета, представляет собой тест, целью которого является определение уровня сформиро-

¹⁹ Teaching Knowledge Test: Handbook. Cambridge, 2005.

ванности методических знаний и навыков преподавателя английского языка (см. также раздел 5.3.2). 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 Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета. 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 3 независимых модулей, учитель может по желанию выбрать любой из модулей и сдавать части экзамена в любой 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 ч. 20 мин., 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 2 недели после того, как материалы пришли в Кембридж.

Все 3 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, УМК 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 4 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) предполагает 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.

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.

5.3.2. ТКТ — ЭКЗАМЕН ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ В СПБГУ

Когда заходит речь о контроле методической компетенции преподавателя иностранного языка, многие недоумевают: неужели недостаточно тех дипломов о высшем образовании российских вузов, которые мы получаем, и того опыта, который мы приобретаем в процессе работы? Нет, недостаточно, поскольку учебные курсы забываются и устаревают (наука и технологии постоянно развиваются), а опыт может быть односторонним. От преподавателя-практика сегодня требуются дополнительные свидетельства о повышении своей квалификации, которое может происходить как в нашей стране, так и за рубежом. Многие вузы регламентируют обязательность формального повышения квалификации — т.е. прохождения курсов, семинаров, тренингов. Но не многие удостоверения об их окончании представляют собой документ, свидетельствующий о достижении слушателем курса определенного сертифицированного методического уровня.

Другой способ оценки деятельности преподавателя — это аттестация через опрос студентов. Что касается СПбГУ, то этот опыт не прижился. Ясно, что как бы хорошо ни были разработаны такие опросники, вряд ли можно ожидать 100% объективности в ответах студентов.

Обзор инструментов измерения методической компетенции преподавателя методом тестов, существующих за рубежом, дает пищу для размышления и принятия определенных решений в системе высшего образования России. В области лингводидактики англоговорящих стран это такие тестовые продукты, как созданные Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета

(Cambridge English Language Assessment), батарея тестов PRAXIS, созданная Службой образовательного тестирования США, упомянутые выше тесты TKT, CELTA, DELTA. Эти контрольно-измерительные материалы, а также экзаменационные материалы из других стран могут служить отправной точкой в создании программ повышения квалификации и инструментов сертификации наших преподавателей.

Продукты Кембриджского департамента постоянно меняются, и на сегодня эта организация предлагает нам следующие контрольно-измерительные материалы (КИМ).

Квалификационные испытания для будущих преподавателей

- CELTA (Certificate for English Language Teaching to Adults).
- TKT (Teaching Knowledge Test).

Квалификационные испытания для преподавателей с опытом работы

- TKT (Teaching Knowledge Test).
- ICALT (In-service Certificate in English Language Teaching).
- DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Дополнительная специализация

- TKT (Specialist modules).
- DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).
- IDLTM (International Diploma in Language Teaching Management).
- Young learners extension to CELTA.
- PTTLS (Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector — UK-only teaching qualification).

Как видно, TKT присутствует во всех целевых категориях КИМ. Именно этот экзамен был опробован на филологическом факультете СПбГУ для преподавателей нефилологических направлений обучения.

Он состоит из 3 общих модулей. Приведем их содержание²⁰.

Модуль 1. Этот модуль проверяет ваши знания терминов и концепций преподавания английского языка. Он ставит в центр внима-

²⁰ Cambridge Assessment: [сайт]. URL: www.cambridgeassessment.org.uk (дата обращения: 20.10.2016).

ния факторы, лежащие в основе изучения английского языка. Тест состоит из 3 частей: описание языка и языковые навыки (40 вопросов), основы изучения языковой системы (15 вопросов), основы методики преподавания иностранного языка (25 вопросов).

Модуль 2. В этом модуле основное внимание уделяется знаниям и навыкам, необходимым для планирования урока или серии уроков. Этот модуль также включает методы оценивания и ресурсы, которые помогут вам в планировании урока. Тест состоит из 2 частей: планирование и подготовка урока или последовательности уроков (40 вопросов), отбор и использование ресурсов (40 вопросов).

Модуль 3. Этот модуль проверяет: знание того, что происходит на занятии, роль преподавателя на занятии, методы управления, используемые в учебном процессе, взаимодействие и коммуникация участников урока. Тест разделен на 2 части: язык учителей и язык учащихся в классе (40 вопросов), ведение занятия (40 вопросов).

Тесты всех трех модулей состоят из одной работы (в бумажном или электронном виде), которая длится 1 ч. 20 мин. и состоит из 80 вопросов (см. также 5.3.1.).

Международный диплом в области управления языковым образованием (International Diploma in Language Teaching Management — IDLTM)

Это новый измерительный материал, подтверждающий квалификацию в теории и практике управления в контексте обучения и преподавания языков. Он подходит для кандидатов, желающих продвинуться по карьерной лестнице на административные должности.

Остальные специальные модули (CLIL — Content and Language Integrated Learning; Young Learners) представлены в следующих разделах книги (5.3.3., 5.3.4.).

Опыт применения тестов ТКТ в Санкт-Петербургском университете дал свои результаты.²¹ Только за 2012 г. было протестировано порядка 150 чел., что позволило группе экспертов, разработавших и осуществивших программу подготовки к этому экзамену на кафедре повышения квалификации по иностранным языкам СПбГУ, получить статус официального Подготовительного центра. Баллы, полученные слушателями, позволяют сделать выводы:

²¹ Павловская И. Ю. Кто поставит оценку преподавателю? // Тестология Материалы секции XLII Международной филологической конференции. 2013. С. 3–10.

- а) о сильных и слабых сторонах университетского преподавателя английского языка;
- б) о сильных и слабых сторонах представленной программы подготовки и
- в) о качестве и особенностях использования опубликованных подготовительных пособий и методических трудов, а также соответствующих интернет-ресурсов, в российской преподавательской среде.

В одних случаях вырисовываются очевидные недоработки в области знания подходов зарубежной методической науки и лингводидактической терминологии слушателями, в других — проявляются недостатки в планировании и / или реализации обсуждаемой программы, в-третьих — сказываются качественные и количественные недостатки тренировочных материалов.

Немного статистики.

Результаты делятся на 2 блока: а) результаты подготовительного претеста (который, также, как и официальный, проводится по индивидуальным тестовым заданиям и отправляется для проверки в Экзаменационный департамент Кембриджского университета), и б) результаты сертифицирующего экзамена. Разница состоит в том, что по первому мы получаем развернутую таблицу баллов по каждому вопросу методического блока, а по второму — лишь общий балл. Рассмотрим и то, и другое на фоне общей мировой статистики²² (табл. 40; курсивом в таблице обозначены страны, где распределение по уровням неравномерное, в основном представлены 2-й и 3-й уровни).

Как показывают цифры, по проценту кандидатов, набравших максимальный балл, соответствующий 4-му уровню, Россия стоит на почетном 8-м месте по преподавательским знаниям, уступая первенство Словакии, Швейцарии, Германии, Сербии, Болгарии, Тунису и Эстонии.

Из табл. 41 видно, что по результатам теста CLIL Россия занимает 4-е место после Швейцарии, Аргентины и Уругвая. В латиноамериканских странах наблюдается высокий уровень профессиональной компетенции преподавателя, но всех опережает Швейцария. Англоязычные преподаватели уступают своим заморским коллегам и дают сред-

²² Examination statistics // Cambridge Assessment: [сайт]. URL: <http://cambridgeassessment.org.uk/our-research/areas-of-expertise/examination-statistics/> (дата обращения: 20.12.2015).

Таблица 40

Среднестатистические данные по результатам сдачи 3 модулей ТКТ, %

Страна	Уровни (bands)			
	4-й	3-й	2-й	1-й
<i>Алжир</i>	1,7	48,2	49,3	0,8
Аргентина	33,6	57,4	8,6	0,5
Бразилия	32,0	58,9	8,9	0,2
Болгария	47,7	52,3	0,0	0,0
Эстония	43,8	43,8	3,1	9,4
Финляндия	19,1	70,2	10,6	0,0
Франция	17,9	78,6	3,6	0,0
Германия	49,4	49,0	1,6	0,0
Италия	31,9	56,2	11,0	0,8
Япония	21,2	48,2	28,2	2,4
<i>Нигерия</i>	0,6	17,7	71,9	9,9
Польша	39,0	49,6	10,6	0,8
Португалия	6,9	51,3	39,0	2,9
Румыния	26,0	70,3	2,3	1,4
Россия	42,4	53,4	3,7	0,5
<i>Сингапур</i>	0,0	75,0	25,0	0,0
Словакия	66,7	33,3	0,0	0,0
Испания	32,8	60,3	5,2	1,7
Швейцария	50,0	50,0	0,0	0,0
Тунис	44,8	55,2	0,0	0,0
Турция	8,2	79,6	12,2	0,0
Украина	28,3	62,9	8,8	0,0
<i>Объединенные Арабские Эмираты</i>	2,4	71,4	23,8	2,4
Великобритания	21,6	71,3	6,9	0,1
США	23,1	69,2	7,0	0,7

Таблица 41

**Процентное соотношение результатов тестирования по CLIL
в разных странах, %**

Страна / территория	Уровни (bands)			
	4-й	3-й	2-й	1-й
Аргентина	33,3	61,1	5,6	0,0
Бразилия	22,2	59,3	14,8	3,7
<i>Хорватия</i>	<i>0,0</i>	<i>100,0</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>
Германия	25,0	75,0	0,0	0,0
<i>Греция</i>	<i>0,0</i>	<i>100</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>
Индия	3,4	72,4	24,1	0,0
Индонезия	0,0	81,3	18,8	0,0
<i>Иран</i>	<i>0,0</i>	<i>100,0</i>	<i>0,0</i>	<i>0,0</i>
Италия	8,2	85,7	6,1	0,0
Мексика	4,0	83,3	12,1	0,5
Португалия	21,4	57,1	21,4	0,0
Румыния	0,0	100	0,0	0,0
Россия	28,6	57,1	14,3	0,0
Испания	15,6	81,3	3,1	0,0
Швейцария	50,0	50,0	0,0	0,0
Объединенные Арабские Эмираты	0,0	88,2	11,8	0,0
Великобритания	26,7	71,7	1,7	0,0
Уругвай	30,8	65,4	3,8	0,0

ний результат. Низкий результат Хорватии, Греции и Ирана по CLIL вызывает сомнения, поскольку все респонденты попали в 3-й уровень (ненормальное распределение в статистическом отношении, выделено курсивом).

Сравним эти результаты с теми, что показывают наши слушатели.

По имеющимся данным, с апреля по октябрь 2012 г. достижение 4-го уровня отмечено у следующего процента респондентов (табл. 42).

Таблица 42

Процент испытуемых, сдавших ТКТ на 4-й уровень, по модулям

Модуль	Испытуемые	
	Количество	%
1	38	61
2	32	53
3	37	37
Всего	107	50
CLIL	39	26

Таблица 43

Распределение ошибок по категориям заданий теста ТКТ. Модуль 1

Часть курса	№	Категория заданий	% ошибок от общего числа заданий данной категории
1-я	1	Использование грамматических правил (Grammatical uses)	11
	2	Лексика (Lexis)	11
	3	Грамматическая терминология (Grammatical terms)	10
	4	Фонология (Phonology)	12
	5	Языковые функции (Functions)	11
2-я	6	Факторы обучения языку (Factors in language learning)	24
	7	Характеристики обучаемых (Learner characteristics)	41
3-я	8	Методы обучения (Teaching approaches)	43
	9	Практические задания (Practice activities)	9
	10	Оценивание (Assessment)	39
Среднее значение			21

Мы можем наблюдать, что результат в среднем по 3 модулям ТКТ в нашей популяции на 8 % выше, чем в среднем по России, но по CLIL почти на 3 % ниже. Это отставание, по-видимому, не случайное: этот

тест относится к категории тестов для специалистов — он явно труднее других, и курс подготовки по нему необходимо усилить.

Результаты тренировочного тестирования ТКТ позволяют показать относительное распределение ошибок по категориям заданий для модуля 1 (см. табл. 43).

Выборка составила 107 респондентов. Количество вопросов в тесте варьировало от 63 до 72. Первый модуль сдавало 3 группы, 59 чел., 2-й модуль — 2 группы, 41 чел., 3-й модуль — 1 группа, 7 чел. Для определения значимости каждой категории распределение ошибок дается по одной группе на каждый модуль в связи с разным количеством вопросов в каждой категории от теста к тесту и разным количеством и наименованием этих категорий. Группы 1-го и 2-го модуля сдавали тренировочный тест в декабре 2012 г., группа 3-го модуля — в мае 2012 г.

По сравнению с предварительным тестированием, проведенным в мае (68%), результат улучшился на 47% (более чем в 3 раза). По-видимому, причина этого в том, что на предтест пришли люди более подготовленные, прошедшие курс подготовки, и сам курс подготовки стал более качественным.

Высокий процент ошибок во 2-й и 3-й частях курса, возможно, обусловлен следующими причинами.

В основу преподавания в курсе подготовки к 1-му модулю положен базовый учебник «The Teaching Knowledge Test»²³. СПбГУ обеспечивает преподавателей и слушателей еще 19 наименованиями книг и электронных ресурсов. Список дополнительной литературы насчитывает по всем модулям 29 наименований книг и 15 наименований электронных ресурсов.

Однако, если читать только базовый учебник и материалы, выложенные в Интернете, а многие слушатели так и делают, остается много вопросов и неясностей.

Так, например, базовый учебник по курсу в тренировочных материалах допускает смутные формулировки и широкую вариативность ответа.

Рассмотрим те разделы, в которых сделано максимальное количество ошибок.

²³ Spratt M., Pulverness A., Williams M. The Teaching Knowledge Test: Modules 1, 2 & 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

1. Факторы обучения языку.

Задание 12, вопрос 3:

- L1 learners' long silent period helps them
- Avoid making mistakes
 - Produce complex grammatical structures
 - Become familiar with language patterns

Все три фактора справедливы, но требуется ответ (с).

2. Характеристики обучаемых.

В уроке 14, тренировочном задании 13 дается вопрос:

- These learners have a short attention span
- The learners spend the lesson doing lots of different choral drills.
 - The learners spend the lesson reading an article on the computer about a favourite topic
 - The learners read a story, then discuss it, then draw pictures describing it.

Чтобы получить однозначный ответ (с), авторам надо было по-другому сформулировать вопрос задания — например: «Что лучше всего помогает ученикам с недостаточно развитой долгосрочной памятью?»

3. Методы обучения.

Казалось бы, простая тема, методы и подходы обучения иностранным языкам подробно описаны в многочисленных зарубежных и отечественных учебниках, но в данном учебном пособии под *подходами* понимаются и *методы* — грамматико-переводной общей физической реакции (TPR), и CLIL (составляющая системы образования), и схема урока PPP (Presentation, Practice, Performance). Такое вольное обращение с терминами непривычно для российских преподавателей и методистов. Понятия разного уровня смешиваются и создают дополнительные сложности. Кроме того, подходы (или методы, или другие элементы лингводидактики) подаются без всякого исторического контекста, эволюции методологической науки, без упоминания имен и дат. Отсутствие знаний о месте этих подходов в истории методики преподавания иностранных языков затрудняет их усвоение.

Распределение ошибок по модулю 2 представлено в табл. 44. Курсивом выделены самые успешные категории заданий, жирным шрифтом — наименее успешные.

Таблица 44

Распределение ошибок по категориям заданий теста ТКТ. Модуль 2

№	Категория заданий	% ошибок от общего числа заданий данной категории
1	Цели обучения (Aims)	22
2	<i>Компоненты плана урока (Lesson plan components)</i>	3
3	Последовательность заданий (Sequencing)	27
4	Оценивание (Assessment)	24
5	Дополнительные материалы (Supplementary materials)	10
6	Дополнительные задания (Supplementary activities)	16
7	Использование компьютерных заданий (Using CBs)	15
Среднее значение		18

Средний результат по 2-му модулю по сравнению с майской сессией (46 %) улучшился на 28 %. Успешные ответы на вопросы по планированию урока, по-видимому, можно объяснить особым вниманием к этой теме ведущего преподавателя модуля, специалиста именно в этой области.

Распределение ошибок по модулю 3 представлено в табл. 45.

Таблица 45

Распределение ошибок по категориям заданий теста ТКТ. Модуль 3

№	Категория заданий	% ошибок от общего числа заданий данной категории
1	Речь учителя (Appropriacy of Teacher Language)	30
2	<i>Последовательность (ход урока) (Sequencing)</i>	0
3	Функциональный язык классного обихода учащихся (Functions of Student Language)	63
4	Категоризация ошибок (Categorizing mistakes)	63
5	Роль учителя (Teacher Roles)	13
6	Управление ходом урока (Classroom management)	13
7	Исправление ошибок (Correction)	37
8	Обратная связь (Feedback)	25
Среднее значение		33

Как показала практика, ограничиться знакомством с форматом экзамена и даже получить инструктаж и тренинг по его выполнению — недостаточно. Курс подготовки предполагает теоретический анализ подходов, методических идей и понятий, встречающихся в контрольно-измерительных материалах соответствующего модуля, а также их сопоставление со взглядами российских методистов. Помимо такого пространственно-национального соотношения, необходимо провести временные, эволюционные векторы и подать материал в историческом контексте, что дает иногда ключ к пониманию проблемы²⁴.

Так кто же или что же точнее всего оценит работу и знания преподавателя? Экспертиза занятий, мнение студентов, иностранные образцы КИМ? Вероятно, настало время задуматься над этим вопросом и создать свою систему измерения, включающую, быть может, все три компонента на основе как зарубежного, так и собственного опыта и накопленных знаний по теории преподавания и тестологии.

В следующем разделе более подробно будет рассмотрен модуль CLIL. Статистические данные получены на другой выборке кандидатов.

5.3.3. МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭКЗАМЕН ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ (МОДУЛЬ CLIL ТКТ): КУРС ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ И РЕЗУЛЬТАТЫ

ТКТ CLIL является дополнительным модулем ТКТ, имеет ту же структуру, что и остальные модули, и разработан для учителей, которые преподают такие предметы на английском языке, как математика, естествознание, экономика, информатика, искусствоведение, физическая культура, философия, классическая литература и ряд других предметов в рамках учебного плана. Этот модуль предназначен также для учителей-предметников, которые готовы проводить обучение английскому языку через свой предмет.

CLIL (Content and Language Integrated Learning) описывает подход к преподаванию и изучению предметов посредством иностранного языка и соответствует понятию «интегрированные курсы». Экзамен ТКТ CLIL проверяет знания содержания обучения, основы планиро-

²⁴ Pavlovskaya I. Yu. Language Teaching Methodology: Modern History of Language Teaching Methods. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2004.

вания уроков, различных видов учебной деятельности, использования пособий, необходимых для реализации подхода CLIL, и принципы оценки знаний учащихся. При данном подходе язык усваивается интенсивнее, потому как учащийся пропускает через себя больший объём языкового материала.

В высшей школе возможен такой тип интегрированных курсов, которые мы назовем предметно-инструментальными интегрированными курсами²⁵. Такой тип интеграции предметов подразумевает изучение курса, в составе которого один из интегрируемых предметов является профессионально значимым (т.е. основан на прохождении одной из тем или предметов, относящихся к специальности студентов), а другой изучается с тем, чтобы способствовать более глубокому изучению первого предмета (например, иностранный язык). При обучении такому курсу студенты одновременно получают знания по специальности и возможность совершенствоваться в иностранном языке. Владение иностранным языком на достаточном уровне в дальнейшем будет являться хорошим «инструментом» для получения новых знаний и новой информации в профессиональной сфере, следовательно, для повышения профессионального уровня. Несомненно, ценным источником получения новой информации по специальности являются чтение новейших научных трудов, в том числе издаваемых за рубежом, выступления на конференциях и обсуждение итогов и мнений с зарубежными коллегами — для всего этого требуется владение иностранным языком. Поэтому подобные интегрированные курсы, совершенствующие знание иностранного языка, вместе с тем становятся инструментом для получения новых знаний по специальности.

Важнейшей функцией такого интегрированного курса является одновременное усвоение специальной профессионально-ориентированной иноязычной лексики и получение или углубление знаний, соответствующих теме курса, а также получение навыков и умений коммуникативного общения на иностранном языке по теме курса, что актуально при недостатке учебных часов, выделяемых на иностранный язык на неязыковых факультетах. При обучении в рамках интегрированного курса, составной частью которого является иностранный язык, присутствуют условия обучения для достижения необходимого

²⁵ Панова Т.М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса: дис. ... канд. пед. наук / СПбГУ. СПб., 2007. С. 26–27.

уровня сформированности умений профессиональной речи на иностранном языке.

В качестве примеров таких интегрированных курсов можно привести следующие курсы: «Английский язык и страноведение»²⁶, «Английский язык и мировая художественная культура»²⁷, «Экономика и английский язык»²⁸, «Граждановедение на английском языке»²⁹, «Английский язык и история»³⁰, «Основные проблемы охраны окружающей среды»³¹ и др.

В высшей школе интегрированный курс может продемонстрировать студентам связи между иностранным языком и будущей профессией, они начинают понимать, что они изучают иностранный язык не изолированно, а в том числе для использования в будущей профессиональной карьере, для профессионального роста. Следовательно, интегрированный курс может служить для усиления мотивации при изучении иностранного языка, интенсифицировать языковую и профессиональную подготовку³².

Интегрированные курсы также возможно использовать в условиях дефицита учебных часов, отводимых на иностранный язык. В таком случае одновременно идёт обучение одному из специальных предметов, предусмотренному программой, и иностранному языку.

²⁶ Костина Е. А. Развитие социокультурного компонента профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза (на материале интегрированного курса «Английский язык и страноведение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000.

²⁷ Гетманская А. В. Формирование лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «Английский язык и мировая художественная литература» (элективный курс для школ с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.

²⁸ Благородная Т. А. Профессиональная ориентация школьников на экономические профессии средствами английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002.

²⁹ Баликова Л. А. Некоторые заметки по проекту «Преподавание граждановедения средствами английского языка» // Тезисы докладов и выступлений межрегиональной научной конференции. Ч. 1. М.: Еврощкола, 1999. С. 61–65.

³⁰ Беленкова Н. М. Указ. соч.

³¹ Панова Т. М. Environment: Problems and Solutions...

³² Панова Т. М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике... С. 26–29.

Для сдачи экзамена ТКТ: CLIL наличие опыта преподавания не обязательно, но, безусловно, облегчает подготовку к экзамену.

Экзамен включает в себя 80 вопросов и состоит из 4 частей. Подробно содержание экзамена представлено в табл. 46.

Таблица 46

Содержание экзамена ТКТ по модулю CLIL

Часть экзамена		Количество вопросов	Темы вопросов
1	Знание основ и принципов преподавания в рамках интегрированных курсов (Knowledge of CLIL and Principles of CLIL)	25	Цели и обоснование интегрированного обучения. Языковые навыки и умения. Коммуникативные навыки и умения. Когнитивные навыки и умения. Учебные навыки и умения.
2	Подготовка к уроку (Lesson Preparation)	25	Планирование урока или цикла уроков. Языковой материал, содержащийся в специальных текстах и сопутствующих заданиях. ТСО, включая мультимедийные и наглядные пособия. Отбор учебного материала. Виды упражнений
3	Проведение урока (Lesson Delivery)	20	Использование языка во время урока. Вспомогательные стратегии при обучении в рамках интегрированных курсов. Методы развития учебных стратегий. Систематизация изучаемого материала и дифференцированный подход в обучении.
4	Оценивание (Assessment)	10	Оценка знаний по языку и специальным предметам. Вспомогательные стратегии при выполнении тестовых заданий. Типы тестов.

Результаты по каждому модулю экзамена ТКТ представлены одной оценкой из четырёх:

- 1) наличие ограниченных знаний в области модуля (в данном случае CLIL);

- 2) наличие базовых, но при этом — систематических знаний в области данного модуля;
- 3) наличие полных и глубоких знаний в области данного модуля;
- 4) наличие обширных и всесторонних познаний в области данного модуля.

Для того чтобы получить третий результат из вышеперечисленных, нужно правильно ответить на 45–50 вопросов из 80 предложенных. При любом результате прохождения экзамена выдаётся сертификат. Результаты приходят в экзаменационный центр через 3–4 недели после сдачи теста. За прохождение экзамена выдается международный Кембриджский сертификат.

Чтобы зарегистрироваться на данный модуль, не требуется прохождения других модулей ТКТ. Как и все другие модули, он может быть сдан отдельно. Перед регистрацией на экзамен необходимо ознакомиться с процедурой регистрации на Кембриджские экзамены. При желании можно попробовать свои силы на пробных экзаменах ТКТ Mock Exams, которые проводятся за 6–7 недель до даты экзамена. Также в учебных центрах, например на филологическом факультете СПбГУ, проводятся курсы подготовки к ТКТ.

Курс подготовки к ТКТ даёт:

- освещение основных вопросов методики преподавания английского языка;
- систематизацию уже имеющихся навыков преподавания;
- возможность обменяться опытом с другими преподавателями.

Курс подготовки к экзамену ТКТ — это возможность получить новые знания по различным методикам преподавания, овладеть большим количеством практических навыков, столь необходимых в преподавательской деятельности.

Результаты сдачи экзаменов ТКТ преподавателями СПбГУ показали, что модуль CLIL оказался наиболее сложным из всех модулей.

Модуль CLIL не предполагает тестирования знания специальных предметов, а также тестирования навыков преподавания. Данный модуль тестирует знание интегрированного подхода к обучению и вопросов формирования навыков и умений при интегрированном обучении. Тем не менее предполагается знание определённого количества лексики по специальным предметам, список которой приводится на сайте по подготовке к Кембриджским экзаменам.

Основным пособием для подготовки к экзамену ТКТ: CLIL являлось «The TKT Course. CLIL Module»³³.

Особое внимание при подготовке к экзаменам следует обратить на глоссарий, составленный для модуля CLIL, а также глоссарий для модулей 1, 2 и 3 экзамена ТКТ. Глоссарий, содержащий все ключевые термины по методике преподавания CLIL, является основой изучения каждого раздела. Причём использовался не просто глоссарий целиком в алфавитном порядке, как он представлен на кембриджском сайте. Преподавателем, ведущим курс подготовки к экзамену, этот глоссарий был разбит на отдельные части, каждая из которых содержала термины, присутствующие в соответствующем параграфе (unit) учебника. Таким образом, каждая часть глоссария включала термины, необходимые для изучения рассматриваемой на занятии темы, т. е. представляла собой глоссарий к отдельной теме. В дальнейшем каждый из этих глоссариев можно было использовать при повторении пройденных тем, так как они являлись кратким планом соответствующего параграфа. Просмотрев такой глоссарий, можно легко вспомнить содержание параграфа.

Задачей преподавателя, ведущего курс подготовки к экзамену CLIL, являлось также создание общей картины изучаемого материала, его систематизации, чтобы избежать разрозненности отдельных тем и терминов. Этому может способствовать составление семантических (логико-смысловых) карт, которые представляют в графически упорядоченном виде и логически связанном виде основные понятия обсуждаемой темы или проблемы³⁴. При помощи таких карт возможно схематическое изображение содержания каждого параграфа или раздела.

Использование различного рода подсказок / опор в тексте (ключевые слова, структуры текста, предваряющая информация и пр.) относится к владению компенсационными умениями³⁵, которые могут быть сформированы у слушателей недостаточно. При выполнении практических заданий преподавателю следует обращать внимание на те слова в содержании заданий, которые могут являться ориентирами при ответах на экзаменационные вопросы. Например, ориентирами

³³ Bentley K. The TKT Course: CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

³⁴ Колесникова И. Л., Долгина О. А. Указ. соч. С. 142.

³⁵ Панова Т. М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике ... С. 82.

при отнесении задания к коммуникативным умениям могут служить такие слова: discuss, explain to class, instructions for a partner, describe, suggest, presentation и т. д.

Кроме этого, как показал курс подготовки, при выполнении дополнительных практических заданий у некоторых преподавателей (слушателей курса) наблюдается излишнее «философствование», которое приводит к некоторым неверным ответам. К примеру, упражнение заключалось в том, чтобы определить, выполнение какого задания (из трёх) не требует использования когнитивных умений. Преподаватели аргументировали ошибочные ответы тем, что любое из заданий вообще требует применения когнитивных умений. В таких случаях следует обучать слушателей при ответах на экзаменационные вопросы анализировать эти вопросы более конкретно, без излишних рассуждений, например, о том, что любая деятельность связана с когнитивными умениями, о том, что человек применяет их при любом виде деятельности. Тогда не вызовет затруднений выбрать из трёх вариантов тот, который не предполагает применения когнитивных умений. К счастью, такие сложности наблюдались только у небольшой части слушателей, у большинства отмечалось более прямолинейное мышление.

Необходимо обращать внимание на то, что в некоторых заданиях могут встречаться похожие варианты ответа среди предложенных для выбора, один из которых — неверный. Требуется очень внимательно читать задания теста, вопросы и варианты ответов, поскольку большое количество неверных ответов во время подготовки к экзамену объяснялось именно невнимательностью и неправильным толкованием вопроса.

В 2012–2014 гг. среди преподавателей филологического факультета экзамен ТКТ: CLIL сдали 48 чел. Результат «4» получили 14 чел. (29,2%), результат «3» — 32 чел. (66,7%), результат «2» — 2 чел. (4,1%). Таким образом, подавляющее большинство преподавателей сдали экзамен с результатом «3», что соответствует наличию полных и глубоких знаний в области данного модуля. Результат «2» у 2 чел. имелся только при сдаче данного модуля, что подтвердило сложность данного модуля по сравнению с другими модулями. Результат «2» соответствует наличию базовых, но при этом — систематических знаний в области данного модуля, что не является отрицательным показателем, но подтверждает необходимость подготовки к сдаче данного модуля при желании получения более высокого результата.

Необходимо добавить, что подготовка к модулю CLIL предполагает наличие у слушателей хотя бы базовых знаний по методике преподавания иностранных языков. При отсутствии таковых, как показала практика, невозможно понять содержание лекций курса по подготовке к CLIL. В таких случаях сначала необходимо прослушать курс лекций по методике преподавания иностранных языков.

5.3.4. МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭКЗАМЕН ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТКТ (МОДУЛЬ YOUNG LEARNERS — ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ)

ТКТ: YL — это квалификационный экзамен для преподавателей английского языка, обучающихся детей 6–12 лет. Этот тест является дополнительным модулем ТКТ. Он оценивает уровень знания и владения методами преподавания иностранного языка детям 6–12 лет. Цели ТКТ: YL — оценить знания кандидатов в следующих областях:

- понятия, связанные с обучением детей и их развитием;
- планирование и подготовка уроков для детей;
- преподавание иностранного языка детям;
- оценка работы детей в классе.

Данный тест не предполагает обязательного наличия опыта преподавания иностранного языка и не включает преподавательскую практику. Он представляет собой основу для профессионального роста и оценивает скорее теоретические знания методов преподавания, чем практические умения.

Обычно примерно с 6 лет в разных странах начинается обучение детей в школе, этим обусловлена нижняя возрастная граница. В 12 лет обучающийся заканчивает начальный этап обучения и переходит на новый этап когнитивного и эмоционального развития. Данные возрастные ограничения находятся в полном соответствии с возрастом целевой аудитории Young Learners Tests (Starters, Movers, Flyers) — 7–12 лет.

Преподавание английского языка детям и взрослым имеет некоторые отличия. Безусловно, преподаватель иностранного языка детям должен обладать такими же знаниями и умениями, как и при обучении взрослых. Тем не менее существуют некоторые существенные отличия — при обучении детей мы должны принимать во внимание следующие факторы:

- дети при обучении находятся в стадии развития в когнитивном, лингвистическом, социальном, эмоциональном и физическом плане;
- в большинстве случаев у детей нет очевидной причины для изучения иностранного языка;
- дети данной возрастной категории не всегда обладают сформированными навыками и умениями чтения и письма на родном языке, что значительно усложняет обучение иностранному языку;
- дети часто учатся медленно и забывают быстро.

Преподавателю иностранного языка, обучающему детей, нужно уметь не только доступно и интересно подать материал. На нем лежит и ещё одна немаловажная задача — сформировать заинтересованность к изучению иностранных языков. Положительный опыт при обучении иностранному языку может помочь обучаемому в развитии самооценки и сформировать позитивное отношение к изучению иностранных языков в будущем.

Для сдачи экзамена ТКТ: YL кандидатам необходим уровень не ниже, чем B1, однако допуск к экзамену не предполагает сдачу экзамена по английскому языку для подтверждения уровня. Кандидатам, сдающим ТКТ: YL, настоятельно рекомендуют ознакомиться с терминологией, представленной в глоссарии ТКТ.

Экзамен включает в себя 80 вопросов и состоит из 4 частей (подробно содержание экзамена представлено в табл. 47). Общее время — 1 ч. 20 мин. Виды тестовых заданий: множественный выбор, соотнесение, удаление лишнего.

Таблица 47

Содержание экзамена ТКТ по модулю YL

Часть экзамена	Количество вопросов	Темы вопросов
1 Знание основ и принципов преподавания английского детям (Knowledge of YL and Principles of teaching English to YL)	13	Характеристики детей в роли обучающихся (теория). Развитие познавательных (учебных) стратегий у детей при обучении языку. Развитие когнитивных стратегий у детей при обучении языку. Развитие коммуникативных стратегий у детей при обучении языку

5.3. Международные инструменты оценивания методической компетенции

Часть экзамена		Количество вопросов	Темы вопросов
2	Планирование и подготовка урока для детей (Planning and preparing YL lesson)	21	Планирование урока — компоненты / тезисы. Использование иностранного языка учителем. Отбор учебного материала и дополнительных пособий. Дополнительные источники — отбор, адаптация и дополнение
3	Обучение детей (Teaching YL)	33	Формирование навыков восприятия и использования иностранного языка у детей. Использование практических заданий для закрепления изученного. Ведение урока в детской аудитории
4	Оценивание знаний детей на уроке (Assessing YL learning through classroom-based assessment)	13	Различные типы оценки знаний по языку во время урока. Цели. Применение

Для сдачи данного модуля не требуется прохождения специального курса подготовки. Как и все другие модули, он может быть сдан независимо от других модулей. Условия регистрации на экзамен и параметры оценивания такие же, как и в других модулях ТКТ.

5.3.5. МЕЖДУНАРОДНЫЙ СЕРТИФИКАТ CELTA И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Преподавание иностранного языка, в частности английского, работа не только интересная и творческая, но иногда и высокооплачиваемая, дающая возможность жить и работать за границей, что в современных условиях политического и экономического кризиса особенно актуально. По данным фонда «Открытая экономика» Россия занимает 3-е место в мире (после Великобритании и Германии) по числу лиц с высшим образованием, уехавших работать за границу³⁶. Не углу-

³⁶ Зими́на Т. Утечка мозгов или циркуляция талантов? 2008. 19 нояб. // Наука и жизнь: портал. URL: <http://www.nkj.ru/news/14700/> (дата обращения: 20.10.2016).

бляясь в причины и последствия данного явления, задумаемся о необходимом условии, обеспечивающем достойную жизнь достойному преподавателю, а именно — о дипломе или сертификате, который подтверждает квалификацию преподавателя и признается любым образовательным учреждением мира.

Обычно, когда говорят о квалификации преподавателей английского языка, используют термины TEFL (Teaching English as a Foreign Language) или TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). Первая сертификационная ступень в этой области — CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) — соответствует пятому уровню в Английской системе квалификаций согласно аккредитации офиса Ofqual (the Office of the Qualifications and Examinations Regulation) и выдается Кембриджским синдикатом.

Сертификат CELTA, в принципе, могут получить все желающие старше 20 лет, образовательный уровень которых достаточен для обучения в соответствующем высшем учебном заведении, а уровень владения английским языком соответствует уровню носителя языка. В идеале же CELTA предназначена для молодежи, желающей преподавать английский по всему миру. Сегодня насчитывается 286 центров CELTA в 54 странах мира. Сертификационную комиссию каждого из них возглавляет представитель Кембриджского синдиката.

Поскольку как такового сертифицирующего экзамена не существует, чтобы получить сертификат, необходимо пройти курс обучения (интенсивный, от 4 до 5 недель, или вечерний, от нескольких месяцев до года), во время которого соискатели:

- знакомятся с новейшими принципами эффективной педагогической работы,
- осваивают практические навыки обучения взрослых,
- демонстрируют усвоенные знания и навыки в условиях реального учебного процесса.

В течение курса соискатели оцениваются по пятибалльной шкале по следующим двум пунктам:

- 1) практика преподавания (как минимум 6 академических часов работы с не менее чем двумя различными уровнями) оценивается по таким параметрам, как среда обучения, языковой анализ, коммуникативные навыки, планирование урока, педагогические навыки, профессионализм;
- 2) письменные работы на такие темы, как обучение взрослых,

английская языковая система, коммуникативные навыки, анализ аудиторной работы.

Сертификат выдается только тем, кто получил положительную оценку по обоим пунктам. Различают 3 уровня сертификатов:

- 1) Pass — получают кандидаты, педагогические навыки и академический потенциал которых соответствует предъявляемым требованиям;
- 2) Pass B — получают кандидаты, продемонстрировавшие превосходные педагогические навыки и достаточный академический потенциал;
- 3) Pass A — получают кандидаты, продемонстрировавшие превосходные педагогические навыки и значительный академический потенциал, являющиеся залогом дальнейшего профессионального роста.

Согласно статистике, 5% кандидатов не выдерживают требований курса и бросают его, не дойдя до конца, 3% не получают сертификата по причине неудовлетворительных результатов, 63% получают сертификат «Pass», 25% получают сертификат «Pass B» и лишь 4% получают сертификат «Pass A».

Другие наиболее распространенные сертификаты:

- В области обучения детей — Certificate in English Language Teaching to Young Learners (CELTYL) введен с января 2011 г. (см. выше — 5.3.4.) До этого выдавалось приложение к CELTA, дающее право на работу с детьми, — Young Learner (YL) extension to the Certificate in English Language Teaching to Adults. Этот сертификат является более предпочтительным для работы в детских летних языковых лагерях.
- Диплом DELTA (Diploma in English Language Teaching) — промежуточная ступень между квалификациями CELTA и MA (магистр искусств) в лингвистике или в обучении иностранным языкам (MALT) — квалификационная ступень для опытных преподавателей, желающих занимать руководящие должности.

Эти сертификаты выдаются Департаментом экзаменов по английскому языку Кембриджского университета и признаются всеми образовательными учреждениями мира, однако сертификат CELTA распространен наиболее широко.

В отличие от Кембриджского, в Санкт-Петербургском государственном университете в учебных планах последнего года бакалавриата есть обязательный пункт, то небольшое, что еще осталось от знаменитой советской системы высшего образования, — производственная педагогическая практика, целью которой является формирование у студентов основ педагогических умений, связанных с преподаванием своего предмета в конкретной педагогической системе³⁷. Оставим «русистов», «историков», «биологов» и прочие важные и нужные специальности, далекие от иностранных языков, и сфокусируемся на педпрактике, которую проходят студенты западных отделений филологического факультета. Невероятно, но факт — мы имеем приблизительный эквивалент курса CELTA (или CELTYL, поскольку практика проходит на базе средних школ), за исключением уровня сертификации и «ее признанности» в мире. Те же цели, задачи, методы и средства. Терминология отличается, но незначительно. Принципиальным отличием является отсутствие письменных работ, в которых нет необходимости, поскольку академическая работа проводится студентами на протяжении всего периода обучения. Этот факт придает университетской педпрактике более практическую направленность.

Традиционно педпрактика проходит в 4 этапа: организационный, ознакомительный (пассивная практика), обучающий (активная практика), завершающий.

Организационный этап включает в себя организационные собрания на факультете и в школах, вводный теоретический курс по методике преподавания иностранных языков в школе, распределение студентов по школам.

Самый длительный этап — ознакомительный — включает в себя посещение и анализ занятий, проводимых как опытными учителями-методистами, так и коллегами-практикантами. Этот этап пересекается с обучающим и длится вплоть до завершающего. Характерно, что он в точности соответствует тому, что в курсе CELTA называется «observation».

Самый интересный и ответственный этап — обучающий — включает в себя подготовку, проведение и анализ занятий с обязательным оформлением планов уроков, овладение приемами формирования всех коммуникативных навыков и методами обучения всем аспектам языка, формирование педагогических навыков использования техни-

³⁷ Галицкий А. С. Программа педагогической практики. СПб., 2003.

ческих средств обучения, аутентичных материалов для собственных методических разработок, методов контроля, навыков выявления и исправления ошибок учащихся. Каждый проведенный студентом урок оценивается школьным методистом, аналогично тому, как это происходит в курсе CELTA.

Завершающий этап включает в себя подготовку отчета, завершение дневника практики, итоговую конференцию в школе, дифференцированный зачет на факультете.

Как уже отмечалось, речь идет о педпрактике, которую проходят западные отделения филологического факультета, а именно — кафедры английской, немецкой, романской, скандинавской, славянской филологии, кафедра английской филологии и перевода, кафедры фонетики, общего языкознания, лингводидактики. Традиционно студенты проходили практику с 3 языками: английским, немецким и французским. Сейчас добавились итальянский, испанский и финский языки. Тем не менее самым широко представленным языком по-прежнему остается английский (с ним проходят практику примерно половина студентов), четверть числа студентов проходит практику с немецким, и четверть студентов приходится на 3 романских языка (французский, испанский и итальянский).

В этой связи хочется снова вернуться к системе международных сертификатов. В качестве первой ступени практиканты, работающие с английским языком, могли бы получить практический сертификат ТКТ, который бы дал им дополнительную степень свободы на международном рынке труда и повысил статус педагогической практики как таковой. Опыт получения сертификата ТКТ может стать необходимым первым шагом на пути к сертификату более высокого уровня — сертификату CELTA.

5.4. КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКА

5.4.1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время, несмотря на экономический кризис, происходит рост осознания того, что начались серьезные изменения, которые в той или иной степени затрагивают каждого члена общества. Люди

переосмысливают свое отношение к собственности, зарабатыванию денег, вложению средств, использованию инструментов кредитования, обращению к банковской системе и многое другое, что было за пределами понимания общества в плановой экономике. За последние годы вырос приток иностранного капитала, повысился интерес к России со стороны западных стран не только как к сырьевому источнику, но и как потенциальному партнеру экономических отношений. Люди стали осознавать, что им необходим иностранный язык для налаживания контактов с западными партнерами.

Поэтому вопросы изучения иностранного языка стали очень актуальны в последнее время. Вузы, средние учебные заведения, школы начали уделять изучению иностранного языка большее внимание. Во многих вузах стали вводиться специальные профессионально-ориентированные дисциплины на иностранном языке, чтобы повысить уровень выпускников вузов финансово-экономического профиля.

Однако перед системой образования стоит очень острая проблема сочетания специалистов-предметников и лингвистов для преподавания иностранного языка для специальных целей (Language for Specific Purposes — LSP).

В современных условиях лингвопрофессиональный аспект изучения иностранного языка в системе университетского образования реализуется как общая тенденция повышения роли иностранного языка в профессиональной подготовке будущего специалиста. В этой связи важно отметить не только возрастание роли иностранного языка, и, следовательно, его лингвопрофессионального аспекта, но и мотивацию повышения интереса и престижа иностранного языка с позиции личности преподавателя и студента.

Преподаватель является ключевой фигурой в развитии личности студента в ходе *профессиональной* подготовки. Он не только транслирует систему знаний, но и передает студенту свое отношение к знаниям, свою увлеченность предметом, тем самым формируя определенное положительное отношение студентов к ним.

Поэтому важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка для специальных целей (LSP) является направленность на повышение мотивационного уровня и развитие ценностного отношения к процессу познания, как источника развития потенциала будущего специалиста.

Основной отличительной особенностью обучения LSP в вузе с соответствующей направленностью (экономической или техниче-

ской) является то, что курс обучения строится на основе конкретных *профессионально значимых* для студентов целей и задач. Это выражается в соответствующем отборе и организации материала, а также развитии определенных навыков и умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Специфика обучения LSP требует от преподавателя наличия методической компетентности с целью:

- разработки курса обучения в зависимости от поставленной цели;
- использования базовых знаний обучаемого по иностранному языку как основы для приобретения профессионально значимых знаний и умений;
- ориентации содержания курса обучения на конкретную профессиональную область (бизнес, экономика, юриспруденция, менеджмент, архитектура, машиностроение и т. д.);
- корректировки программы курса в зависимости от изменяющихся условий обучения.

При этом преподаватель должен владеть понятийным аппаратом в данной профессиональной области в такой степени, чтобы суметь объяснить студентам не только лингвистический смысл той или иной лексической единицы, но также и дать общую картину понимания обсуждаемого материала (для большинства экономических специальностей) или переводимого текста (в основном для технических специальностей). Конечно, от преподавателя ESP никто не требует досконально разбираться в вопросах налогообложения или организации маркетинговой политики предприятия, или быть специалистом в области холодильных установок, или понимать все нюансы различий между последними инновациями автомобильной индустрии. Однако мы глубоко убеждены: для того чтобы студенты с уважением относились к такому специалисту, чтобы рос уровень их мотивации в освоении профессионально-ориентированного иностранного языка, такой преподаватель должен разбираться в профессиональной области, в которой специализируются студенты, которым он преподает. В противном случае складывается весьма неприятная картина, когда не преподаватели студентам, а студенты преподавателям объясняют смысл текста, который преподаватель иностранного языка только что предложил им перевести соответственно владению грамматическими, лексическими и стилистическими правилами.

Особую проблему в преподавании ESP для технических специальностей вызывают аббревиатуры и общепринятые сокращения. Обобщая личный опыт, а также опыт коллег-преподавателей, можно сделать вывод, что неправильный перевод аббревиатуры приводит к искажению смысла. С другой же стороны, без понимания технического смысла переводимого текста практически невозможно правильно перевести некоторые аббревиатуры. Сложность заключается еще и в том, что иногда совпадает даже единица измерения в новой, до сих пор не встречавшейся аббревиатуре с уже знакомой, и без глубокого понимания смысла преподаватель может решить, что это, либо одно и то же (так как грамматически ничего не изменяется), либо это явления, близкие по смыслу, что приводит зачастую к серьезным смысловым ошибкам и недоумению со стороны студентов, интересующихся профессиональной областью.

Например, в области автомобилестроения очень распространено сокращение «hp» («horsepower» ‘лошадиная сила’), и здесь достаточно общей компетенции, чтобы перевести текст, в котором речь идет о единице измерения мощности двигателя («500 hp»). Далее, в том же тексте мы встречаем другую аббревиатуру «bhp». По смыслу, а также используя лингвистическую компетенцию, преподаватель может решить, что это тоже как-то связано с «лошадиной силой», в чем и будет заблуждение. Дело в том, что «bhp» (а это даст еще и не любой словарь) расшифровывается как «breakhorsepower» ‘эффективность торможения’ и показывает другую характеристику двигателя, которая также измеряется в «лошадиных силах». Если преподаватель заранее внимательно не проработал текст или не изучил хотя бы тему предстоящей дискуссии, на общих навыках преподавания иностранного языка он уже не сможет объяснить студентам эту разницу, особенно если в группе есть сильные, технически продвинутые студенты, которые «в мягкой форме» могут указать преподавателю на его заблуждения, тем самым несколько снизив его авторитет среди других студентов, что в конечном счете ведет к *снижению уровня мотивации* изучать профессионально-ориентированный язык.

Также, к сожалению, часто приходилось наблюдать, как преподаватели заявляли, что их задача — перевести текст с точки зрения правил лексики и грамматики, а вдаваться в подробности, что происходит с технической точки зрения, — задача специалистов-предметников. На наш взгляд, такой подход демонстрирует недостаток профессионального уровня преподавателя, так как для качественного перевода

важно не просто понять, условно говоря, где подлежащее и сказуемое, а донести конкретный технический смысл, который не предполагает разночтений, к чему очень важно приучать студентов уже с самых первых занятий по обучению профессионально-ориентированному иностранному языку.

А если речь идет не о технических дисциплинах, а, скажем, об экономических специальностях, где важно понимать различия между определенными явлениями, субъектами рыночных отношений, чтобы было понятно, почему используется различная терминология, то в этом случае недостаточно просто прочитав объяснение этих различий в рекомендуемых учебниках и пособиях. Практика показывает, что если преподаватель далек сам от вопросов экономики, не владеет, по крайней мере, базовыми знаниями, ему будет практически невозможно объяснить студенту разницу между, например, подрядчиком и субподрядчиком, поставщиком и компанией, которая предоставляет услуги по аутсорсингу, и т. д.

Таким образом, возникает довольно трудно разрешимая ситуация. Получается, что для преподавания LSP нужен не просто преподаватель с профессиональным филологическим образованием, а такой специалист, который будет великолепно разбираться в преподаваемой области. К сожалению, практика показывает, что подобного уровня специалисты крайне редки. Обычно преподаватель — это либо лингвист, имеющий весьма опосредованные и отдаленные представления о профессиональной отрасли, либо, наоборот (что часто встречается особенно в технических вузах), технически подкованный специалист с профильным образованием, но не имеющий лингвистического образования.

По роду своей деятельности автору настоящего раздела пришлось столкнуться с серьезной проблемой при отборе кандидатов для преподавания студентам по специальностям «Экономика» и «Менеджмент».

По правилам приема на работу преподавателя у кандидата обязательно должно быть высшее филологическое или педагогическое образование. Таким образом, этот критерий, на который, надо признаться, иногда «закрывают глаза» в технических вузах, не подлежит обсуждению. В среднем из 10 кандидатов, которые приходят на собеседование по вакансии преподавателя ESP, только 2 имеют хотя бы опыт в подобной работе. В ходе интервью кандидаты, безусловно, демонстрировали высокий уровень владения иностранным языком. Одна-

ко, когда им были заданы вопросы, даже не очень глубоко затрагивающие профессиональные компетенции, как то: «How did the economic crisis affect the situation in this country? How has the economic situation in Russia been recently developing?» и т. д., многим было трудно сформулировать свои мысли четко и обоснованно. А на вопросы, требующие более серьезной профессиональной эрудиции (стоит заметить, что все это обсуждается в темах, которые предполагаются к изучению в рамках программы курса для этих специальностей), смог ответить только один кандидат. И то, как это позднее выяснилось, только потому, что проходил в свое время курс по «финансам и ценным бумагам».

Таким образом, получается, что преподаватель, который должен объяснять студентам определенные экономические категории и обсуждать с ними тексты экономического характера, стимулируя их к высказыванию своего мнения, развитию навыков дискурса в выбранной профессиональной отрасли, сам должен как минимум начать этот разговор, для чего необходимо свободно ориентироваться в теме дискуссии, не ограничиваясь только пониманием текста из учебного пособия. Ведь у студентов совершенно логично могут возникнуть вопросы более общего характера, которые либо связаны с темой обсуждения, либо к которым тема обсуждения может привести, или из которых она может проистекать.

И вот именно здесь, на наш взгляд, задача преподавателя ESP — показать, зачем же им, будущим специалистам в области финансов, менеджмента, маркетинга, изучать специализированную лексику. Если преподаватель сам оперирует профессиональной лексикой на уровне понимания, а не только выполнения лексических и грамматических упражнений, тогда и студенты вслед за ним начинают соотносить соответствующие экономические явления с изучаемым языком и получают огромное удовлетворение, когда впоследствии, изучая специализированные дисциплины, они отмечают, что знают и понимают предмет обсуждения, так как в общих чертах на занятиях по иностранному языку им уже приходилось с этим сталкиваться.

Некоторые лингвисты могут возразить опять же, что каждый должен заниматься своим делом. Разбор экономических концепций должен находиться в компетенции профессоров, читающих эти дисциплины. Конечно, с одной стороны, они правы, и, вероятно это была бы идеальная ситуация, когда студенты сначала слушали бы курс на русском языке, а потом на более позднем этапе у них вводился бы профессиональный иностранный язык. Однако парадокс именно в том

и заключается, что первые знания по специализируемым дисциплинам в большинстве вузов с технической и экономической направленностью студентам преподносят как раз на занятиях по иностранному языку. И вот возникает такая картина: преподаватель со студентами переводит текст про виды материалов, используемые в строительстве зданий и сооружений. Например, речь идет о различных видах пластмасс (термореактивной и термопластичной). Или требуется показать разницу между накладными и общими расходами, объяснить формулы расчета чистой прибыли и наценки, а также в каком случае целесообразно применять данные этих экономических показателей. Студенты переводят текст, старательно изучают незнакомые слова, пытаются понять смысл из словарной статьи, но часто этого оказывается недостаточно без знания хотя бы базовых экономических концепций и выкладок. Таким образом, они просят преподавателя-лингвиста объяснить им разницу. На что часто получают ответ, что это должны были им рассказывать на соответствующих предметах, а не на иностранном языке. Здесь же задача — выучить соответствующие лексические единицы, грамматические категории и показать, как с их помощью перевести текст. Таким образом, реакция у студентов, которые так же, как и преподаватель, первый раз встречаются с этими терминами и концепциями, будет, к сожалению, варьироваться от просто формального отношения к изучаемой теме до полной потери интереса и мотивации ее изучать.

Таким образом, несмотря на то, что вряд ли удастся каждый раз подобрать специалиста, имеющего и лингвистическое и профильное образование, представляется целесообразным разработать систему критериев, которые необходимо учитывать при приеме на работу преподавателя LSP. Это может быть тест на русском или иностранном языке, затрагивающий общий уровень понимания в предполагаемой области преподавания с целью оценки профессиональной компетенции.

5.4.2. ИСКУССТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОТБОРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПОСОБИЙ

Обучение будущих экономистов деловому английскому языку связано с основными видами их профессиональной деятельности: расчетно-экономической, аналитической и организационно-управленческой. Осуществление данных видов деятельности на английском

языке возможно при условии владения им на уровне не ниже разговорного (общекультурная компетенция) с целью выявления тенденций изменения социально-экономических показателей, подготовки информационного обзора и аналитического отчета на основе англоязычных источников информации (профессиональные компетенции).

Реализация общекультурной (ОК-14) и профессиональных компетенций (ПК-8, ПК-9) на достаточном уровне достигается посредством использования аутентичных пособий по деловому и профессиональному английскому языку. В данных пособиях раскрывается объект профессиональной деятельности студентов-экономистов, а именно: поведение хозяйствующих агентов, их затраты и результаты, функционирующие рынки, финансовые и информационные потоки, производственные процессы.

Надо сказать, что данный объект ярко представлен в современных аутентичных учебных пособиях британских издательств: «Oxford University Press», «Cambridge University Press», «Pearson Education Limited», «Macmillan Education». Примерами данных пособий служат следующие УМК: «International Express», «Business Benchmark», «Market Leader», «The Business»³⁸ и многие другие.

Необходимость использования аутентичных учебных пособий при обучении будущих экономистов деловому и профессиональному английскому языку заключается в развитии умений всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения и письма. Работа над развитием данных умений проводится систематически при изучении всех разговорных тем.

Например, содержание темы «Внешнеэкономическая деятельность. Международная торговля» способствует формированию общекультурной и профессиональных компетенций следующим образом:

- 1) навыки аудирования совершенствуются на основе интервью экспертов о многоканальной торговле, в том числе об интернет-коммерции; бесед со специалистами по вопросу цели по-

³⁸ Buckingham A. *International Express*. 3rd ed. S.l.: Oxford University Press, 2014; Cotton D. *Market Leader: Intermediate*. S.l.: Longman, 2005; Cotton D. *Market Leader: Upper-Intermediate*. S.l.: Longman, 2012; John A. *The Business: Upper-Intermediate: Student's Book*. S.l.: Macmillan ELT, 2008; Johnson C. 1) *Intelligent Business: Upper-Intermediate: Course Book*. 4th ed. S.l., 2012; 2) *Intelligent Business: Upper-Intermediate: Course Book*. Edinburgh: Pearson Education (Longman), 2014; Brook-Hart G. *Business Benchmark: Upper Intermediate: Student's book*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

гложения компаний; разговора начальника отдела сбыта об экспортных продажах; примеров проведения переговоров в рамках внешнеэкономической деятельности;

- 2) обсуждение текстов профессиональной тематики «Уроки по слиянию и поглощению компаний», «Компания учится на своих ошибках» и «Компания „Дилан“ сотрясла рынок музыкальных инструментов» содействует развитию умений ознакомительного, поискового и изучающего чтения;
- 3) развитие умения говорения связано с индивидуальной, парной и групповой формами обсуждения интернет-коммерции: преимуществ и недостатков, способов успешной электронной коммерции; особенностей заключения международных сделок и оплаты товаров; искусства проведения переговоров;
- 4) работа над письменной речью направлена на анализ деловой корреспонденции, отчетов по международной торговле и презентаций по внешнеэкономической деятельности компаний.

Таким образом, обучение будущих экономистов профессиональному английскому языку на основе современных аутентичных учебных пособий способствует достижению достаточного уровня соответствующих общекультурной и профессиональных компетенций.

Однако целесообразно критически подходить к вопросу выбора учебно-методического пособия или нескольких пособий, используемых в процессе обучения.

В этом и проявляется одна из ролей преподавателя LSP как специалиста в отборе нужных материалов. Преподавателям LSP довольно часто приходится отбирать материалы из учебных пособий, отвечающие конкретным целям обучающихся, или адаптировать существующие материалы под конкретные задачи.

Выбирая те или иные учебные пособия LSP, преподаватель должен руководствоваться следующими соображениями, выделенными британским методистом Джереми Дзем в качестве основополагающих:

- задания на аудирование представляют реальные диалоги и обсуждения между специалистами, обсуждающими конкретные вопросы, связанные с их предметной областью, а не интервью с людьми об их работе;
- пошаговая инструкция для обучаемых, как реагировать в той или иной ситуации, подкрепляемая ролевыми играми (role-plays) и практическими примерами (case-studies);

- наличие только аутентичных текстов, представляющих типы документов, которые придется читать обучаемым, а также создавать их самостоятельно в письменной форме³⁹.

В качестве дополнительных элементов хорошего учебного пособия могут также быть грамматический раздел (или отдельное грамматическое приложение), раздел, направленный на формирование навыков делового общения, список ключевых слов и выражений, ссылки на аутентичные статьи в данной предметной области в Интернете.

Как мы уже отметили, есть ряд пособий, которые активно применяются преподавателями LSP. Многие с огромным удовольствием используют уже готовые УМК с разработанными тестами и пошаговыми инструкциями рассмотрения конкретной темы в книге для учителя. С одной стороны, это значительно облегчает работу преподавателя в работе со студентами, как в аудитории, так и при их самостоятельной работе. Но, с другой стороны, такой подход снижает уровень креативности и способности преподавателя адаптировать материалы к конкретной группе учащихся, с точки зрения их собственной мотивации и задач обучения.

Более того, подход следования одному учебному пособию может быть применен, когда темы в рабочей программе сформулированы именно так, как уроки пособия. Но часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда тема может звучать, например, как «Взаимодействие финансовых институтов в рамках функционирования финансовой системы государства». В этом случае преподаватель не сможет взять из учебников «Market Leader» или «Intelligent business» просто тему «Деньги» или «Финансы» и следовать построению подачи материала, предложенному в учебном пособии. Ему самостоятельно придется «конструировать» изучение темы.

И, на наш, взгляд, самым правильным является комбинация использования различных учебных пособий, что и освещается в учебно-тематическом плане.

Это имеет смысл по нескольким причинам.

- Нет ни одного абсолютно универсального пособия, которое отвечало бы всем задачам определенного курса.
- В разных пособиях есть темы, грамотно методически разработанные, вызывающие огромный интерес у студентов, что

³⁹ Day J. Teaching English for specific purposes: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ведет к мотивации обсуждать, полемизировать и т. д., а есть такие, где подбор текстов неудачен. Например, в пособии «Market Leader» (которое является одним из самых популярных в высшей школе, хотя мы стараемся пользоваться более новыми разработками, изначально построенными по модульному принципу) — возьмем статью самой первого раздела «Чтение» учебника «Made in Europe». Эта небольшая стартовая статья с блоком заданий просто изобилует собственными именами, причем совершенно нечастотными и к тому же большей частью не английского происхождения, — Amitava Chattopadhyay, Patrizio Bertelli, Pinault Printemps Redoute, Serge Weinberg, Domenico De Sole, Prada, Gucci, Ginza, Lares, Puerto Rico. В то же время прекрасно представлен раздел главы 6 «Торговля» с диаграммой «Low / High GDP percapita — Poor / Rich in natural resources и хорошим вопросом для «мозгового штурма» (brainstorming) студентов и обсуждения «Why are some countries richer than others?».

- Разные авторы пособий, даже предлагая примерно одинаковый контент, все-таки предлагают его под разным углом зрения, что дает возможность более качественного и глубокого осмысления изучаемого материала и большего диапазона использования приобретаемых навыков и умений в профессиональной области.
- Разный подход к аудированию: от содержания обсуждаемого материала в предметной области, до способов воспроизведения и конкретных исполнителей диалогов (это могут быть как профессиональные актеры, так и записи реальных переговоров между сотрудниками разных подразделений фирмы). Что лучше? На наш взгляд, важно и то другое. Сначала студент может правильно услышать изученную лексику в более проговариваемом варианте, а потом в реальной ситуации делового общения.

Кроме этого, тесты для проверки языковых навыков и речевых умений представлены в разных формах, что опять-таки дает преподавателю простор для творчества в комбинировании предлагаемых студенту материалов для достижения высокого результата усвоения полученных знаний и способности применять их для решения проблемной ситуации.

Так, например, в одном учебном пособии отработка усвоенного лексико-грамматического материала проходит с использованием тестовых приемов (задания на множественный выбор (multiple choice), заполнение пропусков (filling gaps) и т. д.), а в других пособиях предлагаются такие методы контроля, как ролевая игра (role play), практический пример (easy study) и т. д. Конечно, каждый УМК следует своей внутренней логике и развертыванию тестовых заданий от более простых к более сложным, но в большинстве случаев для максимально полного освещения темы и проверки полученных навыков необходимо комбинировать различные варианты.

И в этом, как мы уже упомянули выше, и заключается мастерство преподавателя LSP, который может отбирать соответствующий материал, анализируя те учебные пособия, где та или иная тема может быть представлена наилучшим образом.

Таким образом, возвращаясь к вопросу профессиональной компетенции преподавателя ESP, можно сделать вывод, что умение отбирать как учебный материал, так и материал для тестирования студентов (или умение создавать тесты по пройденному материалу самостоятельно, не ориентируясь на уже готовые варианты из УМК, каждый раз применяя творческий подход к их разработке в зависимости от конкретной ситуации) является одним из важнейших критериев в работе преподавателя LSP.

В рамках преподавания LSP в Финансовом университете при правительстве РФ был проведен следующий эксперимент. В одной группе студенты работали только по учебнику «Market Leader», полностью следуя его логике, выполняя все задания, тесты и т. д. В другой же группе студенты работали по тематическому подходу, когда преподаватель для освещения темы использовал разные источники (были задействованы такие пособия, как «The Business», «Business Vocabulary Builder», «Intelligent Business», «Incompany», а также «Market Leader»⁴⁰). Было доказано, что «Market Leader» дает хорошее закрепление лексики, которое демонстрируется в тестировании после каждого модуля, в то время как такое пособие, как «The Business», предлагает студентам применить полученные навыки в решении проблемных заданий

⁴⁰ Cotton D. Market Leader: Upper-Intermediate; John A. Op. cit.; Johnson C. Intelligent Business: Upper-Intermediate: Course Book. 4th ed.; Emerson P. Business Vocabulary Builder. S. l.: Mcmillan, 2011; Clarke S. In Company 3.0: Upper-Intermediate: Student's Book. S. l.: Mcmillan, 2014.

и кейсов, а вот предлагаемая лексика, наоборот, не носит систематического характера и не представлена в полном объеме для освещения темы.

В результате проведенного исследования студенты 2-й группы показали более высокий уровень успеваемости при промежуточном тестировании, а также соотношение посещаемости занятий было 80 / 50 у 2-й группы по отношению к первой.

Чтобы понять причины этого, был также проведен опрос среди студентов обеих групп с целью оценить работу преподавателя по ряду параметров (интерес, трудность, полезность, увеличение уровня знаний в предметной области, развитие аналитических способностей). Выбрали 25 чел. из числа студентов 1-й и 2-й групп, успеваемость которых не ниже «хорошо», и дали им опросный лист с возможностью выбора одного или нескольких пунктов. Результаты опроса представлены на рис. 13.

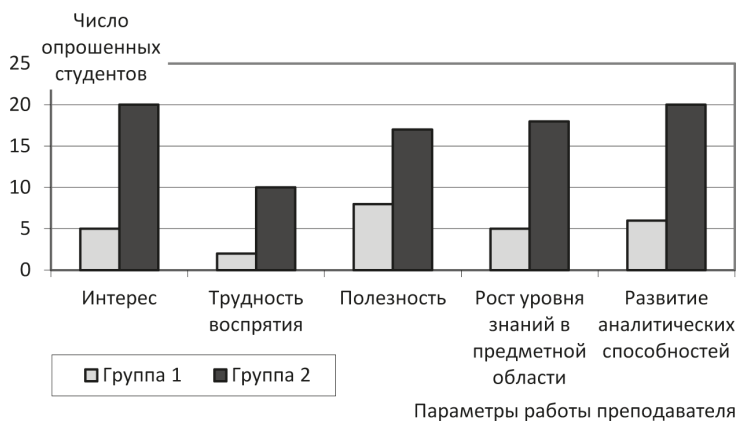


Рис. 13. Результаты эксперимента на определение критериев отбора пособий (по данным опроса студентов).

Опрос показал, что, несмотря на бóльшую трудность в восприятии материала у 2-й группы, все остальные критерии у нее значительно выше, из чего можно сделать вывод о необходимости ориентировать преподавателя на использование комбинированного подхода, который является одним из показателей грамотного отбора материала и свидетельствует о высокой квалификации преподавателя LSP в профессиональной области.

Глава 6. ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

6.1. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СИСТЕМУ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Подписание Болонского соглашения российскими вузами определило на долгий период подходы к методической базе преподавания в сфере высшего образования в стране. На сегодня это означает оперативную унификацию стандартов высшего образования, в том числе преподавания иностранных языков. Унификация подразумевает синхронизацию учебных процессов (планов), единообразие требований, оценки полученных результатов, что позволяет ввести систему взаимозачетов курсов, пройденных в других учебных заведениях.

Преподавание языков для специальных целей и, в частности, делового иностранного языка представляет собой на сегодня весьма пеструю картину, что позволяет говорить о необходимости методической и методологической унификации данного процесса в рамках современных реалий высшего образования в России.

Ряд объективных факторов препятствует сейчас созданию единообразной системы интегрированного обучения общеупотребительному и деловому иностранному языку.

Во-первых, следует назвать длительность преподавания иностранных языков — от 2 до 4 лет, в зависимости от конкретной программы вуза; во-вторых — степень прагматичности подхода к целям и задачам обучения, а также к методам и стандартам оценки соответствующей языковой компетенции. Произвольная оценка знаний студентов в разных учебных заведениях фактически приводит к тому, что оценка «отлично» в дипломе подразумевает знания от элементарного (elementary) до продвинутого (advanced) уровня, поэтому доверия оценка в дипломе не вызывает, и работодатели предпочитают самостоятельно проверять знание языка.

Особняком стоит общероссийская проблема неопределенности соотношения преподавания общеупотребительного, делового и язы-

ка специальности и преподавания соответствующих подъязыков (например, подъязыка маркетинга, менеджмента, финансового, операционного и т.д.). Сложившаяся ситуация во многом обусловлена и отсутствием хорошо себя зарекомендовавших и получивших распространение международных тестов по каждой из перечисленных языковых дисциплин. Доминирование в преподавании дисциплины «Деловой иностранный язык» также связано с наличием понятных, ставших уже традиционными, тестов.

Проблемой являются не только длительность преподавания курса иностранных языков и отсутствие четко выработанных этапов обучения, но и особенности политики в сфере преподавания иностранных языков:

- значительная разница в уровне знаний иностранного языка абитуриентов из разных регионов страны (отсутствие квалифицированных кадров в регионах на фоне углубленного изучения иностранных языков в гимназиях, лицеях и специализированных языковых школах крупных городов);
- отсутствие иностранного языка как вступительного экзамена в вуз, что приводит к тому, что абитуриенты не уделяют достаточно внимания данному предмету в последних классах школы, концентрируясь на «вступительных» предметах;
- низкая мотивация студентов в тех вузах, где иностранный язык считается второстепенным предметом.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости нового подхода к управлению процессом преподавания иностранных языков в вузе с учетом национальной специфики и международных стандартов. Правильно созданная (гибкая и оперативная) система тестирования становится основным инструментом управления образовательным процессом: от определения исходного уровня студентов, постановки целей до единых стандартов выходного тестирования.

Принципы нового подхода к языковому образованию определяются следующим образом.

1. Разработка образовательных маршрутов, т.е. ориентированных на каждый уровень и определенных для него отдельных материалов, степени интенсивности занятий, объема самостоятельной работы, рекомендаций по использованию дополнительных источников самообучения. Целью введения разных образовательных маршру-

тов является учет имеющихся знаний студентов и возможность для всех — от начинающих до продвинутых — постоянно улучшать навыки владения иностранным языком. Напротив, занятия в группах смешанного уровня демотивируют студентов и фактически являются пустой тратой времени. Обязательным фактором является уменьшение количества образовательных маршрутов на каждом курсе: например, 4 образовательных маршрута (уровня) на I курсе, 2–3 — на II курсе и 1 — на III курсе с едиными учебными материалами, тестами, экзаменационными материалами.

2. Прозрачность содержания учебного процесса, как для преподавателей, так и для студентов. С первых занятий они должны знать, каким образом выстроен процесс, тесты какого уровня сложности их ожидают, какого уровня предполагается достичь. Полная информация на внутреннем сайте учебного учреждения поможет избежать недоразумений и двойственного толкования требований. Прозрачность подразумевает и понимание студентами актуальности тех или иных компонентов языковой программы — например, включенности того или иного теста или специального курса в учебный процесс.

3. Портфельные методы оценки, частью которых могут являться, например, электронные базы данных, содержащие результаты образовательных усилий каждого студента, что позволит осуществлять непрерывный контроль успеваемости. Индивидуальный «перспективный план» (progress file) ежегодно можно рассылать студентам для повышения их ответственности и правильного планирования своего учебного времени. Кроме того, это исключит любые неожиданности на экзаменах.

4. Объективная оценка знаний студента и его языковых компетенций, которая становится возможной только при условии многосторонней и многоаспектной оценки языковых компетенций. Этого можно добиться, умело сочетая самооценку студентов (языковой паспорт — Language passport), оценку на экзамене (которая выставляется комиссией) и внешнюю оценку (международный сертификат CAT, IELTS, BEC, TOEFL по выбору учебного заведения).

5. Языковой паспорт, в котором используется принцип «что я могу предложить» («CAN DO» approach) (см. главу 1), как нельзя более соответствует современным возможностям, когда студенты могут путешествовать, участвовать в международных проектах и образовательных программах, семинарах и конференциях. Языковой паспорт отражает языковой опыт и языковое самоощущение студента, степень

его уверенности в себе. Более того, его могут «рецензировать» преподаватели иностранного языка или сокурсники. Работа с данным документом сродни составлению резюме.

Оценка на финальном экзамене выставляется комиссией и поэтому более объективна, чем оценка ведущего преподавателя. При выставлении оценки в диплом обязательно следует ввести индикатор уровня, который определяется уровнем изученного курса. Таким образом, в дипломе может стоять «хорошо В1», «хорошо В2», «хорошо С1», и такой подход будет честным и по отношению к студентам, и по отношению к будущим работодателям.

Если курс изучения иностранного языка предполагает изучение языка профессии, то это также желательно отразить в выставляемой оценке: общий английский, деловой, компьютерный, юридический, финансовый (General English, Business, IT, Law, Finance) и др.

Дополнительным подтверждением объективности финальной оценки может быть международный сертификат о сданном языковом экзамене. Выбор тестирующей организации должен оставаться за учебным заведением. Сочетание серьезной самооценки студента, оценки в дипломе и международного сертификата даст объективное представление о знании иностранного языка, принятое во всем мире.

Конечной целью преподавания иностранного языка в современных условиях могут быть (достаточное) владение языком профессии и результативная коммуникация ((competent) professional user and effective communicator) — именно это требуется для профессиональной деятельности в любой области. Весь учебный процесс должен быть подчинен этой цели, ее поэтапному достижению.

Выбор тестов — использование огромного количества существующих или создание собственных — зависит от учебного заведения. Обязательным условием эффективности использования тестов являются четкие критерии оценки. Эти критерии должны оставаться неизменными при постоянно повышающемся уровне сложности тестов, более того, они должны быть известны студентам.

Комплексная, многокомпонентная система контроля (база данных + тест + устный опрос с оценками по девятибалльной системе) ставит целью получить максимально объективную оценку достижений каждого студента.

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 странах¹. Обучение обще-европейским компетенциям владения иностранным языком заложено в учебную программу кафедры делового иностранного языка СПбГУ, 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 не только выставлены 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 Общеввропейской 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.

6.2. ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И СОПУТСТВУЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ

Общеизвестно, что в основе любой деятельности человека лежит смысл, или цель. Чтобы быть успешным, чтобы достичь желаемого быстрее, необходимо ставить цель (цели). В бизнес-среде, социологии,

¹ См.: Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...

политологии, педагогике и образовании используют термин «целеполагание», пришедший из английского языка (set goals / goal setting).

Существует несколько вариантов определения данного понятия. Самое распространенное общее определение следующее: «Целеполагание — процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для осуществления идеи. Часто понимается как практическое осмысление своей деятельности человеком с точки зрения формирования (постановки) целей и их реализации (достижения) наиболее экономичными (рентабельными) средствами, как эффективное управление временным ресурсом, обусловленным деятельностью человека»².

В области социологии целеполагание понимается как «процесс формирования и выдвижения целей индивидуальным или совокупным субъектом; начинается на уровне потребностей, переходит уровень мотивов и определяется в цели. Цель образуется при встрече мотива (как осознанного стремления к удовлетворению потребностей) со средствами, т. е. ресурсами, условиями, возможностями. Наряду с процессом индивидуального целеполагания в социуме происходит также формирование целей наиндивидуальных сущностей, таких, например, как группы, коллективы, организации и т. д. На уровне первичных социальных образований (группа, коллектив) общие цели формируются из совокупности индивидуальных целей»³.

В образовании целеполагание — «процесс постановки его перспективных задач и выбора путей их выполнения. Осуществляется на разных уровнях: а) институциональном — конкретизация содержания так называемых высших целей образования с учетом сложившейся в обществе социально-экономической ситуации и прогноза ее развития; б) по основным направлениям образовательной деятельности; в) в отдельных образовательных учреждениях и их совокупностях»⁴.

Таким образом, из приведенных определений можно заключить, что в основе целеполагания лежат 3 составляющих: а) желание, потребность (цель), б) средства достижения желаемого (ресурсы, усло-

² Целеполагание // Википедия: Свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Целеполагание> (дата обращения: 20.10.2016).

³ Российская социологическая энциклопедия. М.: Норма-Инфра-М, 1998. С. 606–607.

⁴ Целеполагание в образовании // Российское образование: федеральный портал. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=508 (дата обращения: 20.10.2016).

вия, возможности) и в) временной параметр. Целеполагание может быть:

- тактическим (на краткосрочный период) и стратегическим (на долгосрочный период);
- разноуровневым;
- индивидуальным и коллективным (надиндивидуальным).

Роль целеполагания в современном мире исключительно высока. Результатом целеполагания, например, в производстве и сервисе является увеличение производительности труда и снижение совокупной стоимости производственного решения. В педагогике — воспитание гармонично развитой личности. В образовании — интеллектуальное развитие человека.

В процессе обучения иностранным языкам целеполагание также играет первостепенную роль, так как от того, как и какие поставлены цели, зависит конечный результат обучения — получение знаний, навыков и умений, позволяющих человеку общаться в иноязычной культуре, а в итоге — успешность отдельной личности и общества в целом.

Вопросами целеполагания сейчас занимаются многие лингвисты и педагоги — Е. А. Мелехина⁵, В. Б. Новичков⁶, И. В. Слесаренко⁷, Т. Д. Потапова⁸, В. С. Филинова⁹.

В обучении иностранным языкам целеполагание рассматривается как поэтапный, иерархичный, а также двухуровневый процесс. Первый этап — анализ языковых потребностей обучающихся. Второй этап — собственно обучение, причем в настоящее время — обучение, ориентированное на коммуникативную компетенцию и измерение

⁵ Мелехина Е. А. Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 109. С. 28–36.

⁶ Новичков В. Б. Целеполагание в образовании: семантика и структура // Мир образования — образование в мире. М.: Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та, 2008. № 1. С. 54–68.

⁷ Слесаренко И. В. Целеполагание при обучении иностранному языку в техническом вузе: междисциплинарный подход. 2006. URL: http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/296/image/296_59.pdf (дата обращения: 20.10.2016).

⁸ Потапова Т. Д. Целеполагание как основа успешности педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: СПбГУ, 1994.

⁹ Филинова В. С. Педагогическое целеполагание как основа обеспечения учителем целостности учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.

обучения, ориентированное на эталон (тестирование). Коммуникативный подход, формирование иноязычной коммуникативной компетенции, ставится во главу угла. Третий этап — этап адаптации целей, подцелей и задач к потребностям и мотивам субъектов образовательного процесса, этап их корректировки при отклонении реального результата от ожидаемого или желаемого.

Целеполагание иерархично, потому что подчинено социальному заказу — потребностям рынка, образовательным целям учебного заведения, частным целям и потребностям субъектов образовательного процесса.

Целеполагание осуществляется на двух уровнях: на институциональном — государственные стандарты, учебные планы, международные экзамены, и на субъектном — преподаватели и студенты.

С точки зрения целеполагания в процессе обучения иностранным языкам для профессиональных целей в вузе можно рассмотреть несколько существующих моделей.

1. Для курсовой модели характерно определение входного уровня учащихся и обеспечение продвижения на одну ступень за отведенный период или за один этап обучения. Входное и выходное тестирование являются средствами определения уровня на данном этапе и разрешением для обучения на следующем этапе. Отличительными чертами являются добровольный приход слушателей (что предполагает мотивированность), возможность прервать обучение на любом этапе, повторить курс в случае необходимости.

2. Широко распространенной, но уже устаревшей вузовской практикой также является определение входного уровня учащихся (если такое проводится вообще), однако только с одной целью — сформировать однородные группы для прохождения *одинаковой* для всех (независимо от уровня) программы. Подобная унификация программы чаще всего сводится к повторению грамматики и чтению текстов по специальности, а также сдаче перевода печально известных «тысяч печатных знаков». Трудно ожидать заинтересованности студентов в подобных занятиях — скучно, не ощущается никакого движения вперед и, что самое главное, абсолютно бесполезно. Лишь малая часть выпускников будет заниматься переводами. Исключение составляют филологи, которые будут заниматься переводами профессионально.

3. Если же исходить из того, что статус дипломированного специалиста предполагает знание хотя бы одного иностранного языка, то каждый вуз / факультет должен решить, в каком объеме должны вла-

деть иностранным языком выпускаемые им специалисты, какими навыками и умениями обладать и, соответственно, какие цели должны быть заложены в программу преподавания иностранных языков.

Целеполагание в процессе обучения на современном этапе предполагает:

- изучение возможных перспектив трудоустройства своих выпускников;
- связь с работодателями для выяснения требований, предъявляемых к современным специалистам;
- выяснение условий участия в международных проектах и программах обмена;
- отслеживание тенденций на рынке труда и в обществе в целом (например, распоряжение правительства, согласно которому государственные служащие должны владеть английским языком — после нескольких публичных выступлений официальных лиц).

Тщательный анализ таких составляющих позволит разработать целеполагающую программу преподавания иностранного языка, что в конечном итоге приведет к осуществлению целеполагающих установок для студентов.

Образовательный процесс может включать следующие компоненты (или этапы):

- элементарное владение иностранным языком на уровне повседневного общения. Где и кем бы ни работал выпускник вуза, в условиях глобализации «безъязычный» специалист дискредитирует национальное высшее образование. В идеале эта задача должна выполняться еще в школе, где дети изучают иностранный язык не менее 5 лет. Например, в странах Скандинавии английским на уровне общения владеют выпускники школ;
- навыки профессионального общения, как устного, так и письменного, что позволит лично общаться с иностранными коллегами, участвовать в переписке с партнерами, читать профессиональную литературу, принимать участие в международных проектах и т. д.;
- навык владения языком для академических целей для участия в международных программах обучения на английском языке

как в России, так и за рубежом; академическая карьера едва ли возможна без использования иностранных источников.

Тщательный анализ деятельности выпускников и постоянная связь с ними помогут понять, что должно быть включено в программу преподавания иностранных языков в данном вузе и на данном факультете. Это, в свою очередь, поможет подобрать оптимальные материалы и методику преподавания, а также разработать систему сопутствующего контроля в виде тех тестов, которые контролируют движение в к поставленной цели и дают представление о достигнутых результатах на международном уровне. Иными словами, следует ориентироваться на общепризнанные тесты, одинаково понимаемые во всем мире (например, IELTS, TOEIC, TOEFL, GMAT, BEC, BULATS, специальные тесты для разных областей знаний).

Ориентация на общепризнанные тесты объясняется тем, что мало кто из работодателей доверяет оценкам по иностранному языку в дипломе. Что означает «отлично» на разных факультетах даже одного и того же университета? Посещаемость, усердие или знание языка? Но и знание на «отлично» может означать любой уровень от A1 до C1 по европейской шкале, что не находит отражения в дипломе.

При устройстве на работу знание иностранного языка проверяется работодателем, и в зависимости от уровня компании это может быть просто устное собеседование или многоступенчатая система тестов, в которых язык является не целью, а средством демонстрации профессиональных знаний. Желательно, чтобы с подобным типом тестов (aptitude tests) студенты были знакомы.

Четкое представление о том, где и кем будут работать выпускники вуза / факультета, анализ степени востребованности знаний иностранного языка позволят сформулировать четкие цели для кафедр иностранных языков, которые разработают соответствующие программы и определяют количество часов для их выполнения, разработают систему тестирования, оценивающую уровень достижения поставленной цели.

4. Только заинтересованность, вовлеченность и ответственность всех сторон (участников) учебного процесса — руководства вуза / факультета, кафедр иностранных языков, студентов — может привести к положительным результатам. В противном случае репутационные потери будут огромны не только для данного вуза, но и для всей отечественной системы высшего образования в целом.

5. Серьезный подход к целеполаганию при разработке программ преподавания иностранных языков и сопутствующей системы тестирования приведет к естественной иерархии: чем выше статус вуза, тем более высоки цели и полученные результаты. Университет должен выступать в роли эталона и высшего звена в сложившейся иерархии.

Таким образом, преподавание иностранных языков в вузах на различных факультетах должно соответствовать общей конечной цели обучения и быть ее органичной составляющей (значимым компонентом). Разработку программ преподавания иностранных языков следует координировать с комплексной программой учебного заведения, в противном случае иностранные языки превратятся в самостоятельную факультативную дисциплину, в которой не увидят практической пользы ни руководство вуза / факультета, ни студенты. Всеобщее отсутствие заинтересованности, а следовательно, и мотивации, приводит к деградации преподавания иностранных языков и к постепенному переходу на курсовую систему, фактически выходя за рамки учебного процесса и университетского уровня.

Глава 7. ПСИХОЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ

7.1. 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 индивида и группу методики обучения.

Психологическая традиция в методологии обучения иностранным языкам берет свое начало от бихевиоризма, основанного на теории условных рефлексов И.П.Павлова и трансформированного в теорию речевого поведения Б.Ф.Скиннером¹, и через когнитивизм и конструктивизм (Ж.Пиаже, Л.С.Выготский)² приходит к гуманистическому подходу (Г.Лозанов, С.Карран, Л.Ш.Гегечкори, Г.А.Китайгородская).

В тестировании пути методологии обучения и психологии еще более переплетены. Вся история тестологии восходит к психологическим тестам (Ф.Гальтон, XIX в.; А.Бине, С.И.Федоров, С.Г.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 и тестовых методик для различных видов психологической диагностики;
- особенности психологических тестов, их отличие от тестов педагогических;

¹ Skinner B. F. Verbal Behaviour. New York, 1957.

² См.: Pavlovskaya I. Yu. Language Teaching Methodology ...

- 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 анализируют педагогическое прогнозирование заданного эталонного уровня знаний, умений и навыков учащихся и поэтому являются констатирующими.

2. Психологические тесты обычно бывают как однородными, т. е. измеряющими только одно свойство психики, так и гетерогенными, т. е. предназначенными для измерения нескольких способностей; гетерогенный тест должен состоять из нескольких не коррелирующих 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, иногда весьма значительно.

3. В педагогических тестах гораздо 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; этого 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 психоло-

гического тестирования интересуют прежде всего администраторов и преподавателей.

Однако среди психологических тестов необходимо особо выделить тесты на речевое развитие. С их помощью психодиагностика проводится посредством тестирования речевой функции, и в этом они смыкаются с лингводидактическими тестами.

Например, тест на распознавание звуков и слогов для детей.

Инструкция. 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 — 22е 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 (К. Юнг, И. Майерс, Дж. Кейрси). 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 — дедуктив-

³ Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002. С. 244.

- ный);
- 6) по способу сравнения (уравнивающий — заостряющий);
 - 7) по степени интроспекции (импульсивный — рефлексивный);
 - 8) по освоению информации (полезависимый — полнезависимый).

Классификация психологических типов по сенсорным предпочтениям или каналам восприятия информации получила в настоящее время наибольшую популярность и стала уже общим местом, проникнув даже в средства массовой информации. Однако следует предостеречь 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) Н.Д. Флеминга и К.Милза⁴. 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 (НЛП) (см. следующий раздел), 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, употреблением 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 такая», «расклад такой», а аудиал выразится своим способом: «это можно озвучить так», «тональность этой идеи следующая»). Техника НЛП

⁴ *Flemming N.D., Mills C. Not another inventory, rather a catalyst for reflection // To improve the Academy. 1992. No. 11. P.137–149.*

может с успехом быть использована как в обучении вообще, так и на занятиях иностранным языком⁵.

С 1980-х годов широкую известность получила мультиинтеллектуальная парадигма Х.Гарднера⁶. Его теория выгодно отличается от предшествующих тем, что интеллектуальные способности рассматриваются 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 9 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,

⁵ См.: *Revell J., Norman S.* In Your Hands: NLP in ELT. London: Saffire Press, 2001.

⁶ См.: *Gardner H.* Frames of Mind. New York, 1983.

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 Дж. 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, задачи на сообразительность, кроссворды и языковые игры, ранжирование лингвистических объектов, алгоритмический подход в грамматике (методы В. В. Милашевича⁹, Д. К. Рунова¹⁰).

⁷ Asher J. Learning Another Language through Actions. Los Gatos (Cal.), 1988.

⁸ Pavlovskaya I. Yu. Teaching Sounds on Symbolic Basis // Alternatives-1998. Prague, 1998.

⁹ Милошевич В. В. Курс перевода литературы с английского языка. Л., 1990.

¹⁰ Рунов Д. К. Книга о грамматике. СПб., 2000.

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 рекомендуются:

- работа со словарями;
- разыгрывание пьес и чтение стихов;
- 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 объектов.

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 обладают 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. Крисчисон¹¹, базирующейся на парадигме Гарднера;
- б) теста на сенсорные предпочтения Флеминга и Милза;
- в) теста на метакогнитивные стили Эко и Бетти Ливер.

Первичное обследование показало, что по парадигме Гарднера молодые люди младше 25 лет проявляют ярко выраженную аудио-музыкальную 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

¹¹ *Christinson M. A. Student generated inventory for secondary level young adult learners // TESOL Journal. Vol 6, № 1. Autumn. 1996. P. 10–14.*

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-го 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 визуальном-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-м повышается и снова падает в 11-м классе. Аналогичная ситуация наблюдается 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. Ливер¹². Анкета включает более

¹² Leaver E.E., Leaver B.L. American Global Studies Institute Learning Styles Assessment Tool (ALSAT). 1995. URL: <http://www.russnet.org/assess/>

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, квиз (quiz)). Преподаватель может вводить через этот вид задания новый языковой материал или отрабатывать усвоение старого в коммуникативной задаче, стимулировать речетворчество, негоциирование 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»¹³ и др.). В некоторых пособиях они собраны воедино и сгруппированы по темам¹⁴. 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 3 категории:

ALSAT.html (дата обращения: 07.04.2005).

¹³ Moor P., Crace A., Cunningham S., Comyns-Carr J., Albery D., Cheetham C. Cutting Edge. S.l.: Longman-Pearson, 2013; Kay S., Jones V., Hird J., Kerr Ph. Inside Out. Macmillan, 2002.

¹⁴ Lapidous J.P. Speaking Personally. Cambridge, 1996; Revell J., Norman S. Op. cit.; Puchta H., Rinvolucri M. Multiple Intelligence in EFL. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

- 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 задания с дополнительной мотивацией).

7.2. ТЕСТ СМЕЩЕНИЯ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЙ СИСТЕМЫ

Зачастую преподавателю приходится работать с незнакомой ему группой студентов. Тогда возникает вопрос: как наиболее эффективно и быстро выявить индивидуальные особенности новых студентов? Как наладить наиболее продуктивные отношения с группой? Как начать говорить со студентами «на одном языке»?

В данном разделе представлен вариант тестирования на выявление предпочитаемой репрезентативной системы (тест смещения репрезентативной системы) в рамках дифференцированного подхода к обучению.

Считается, что опыт складывается из информации, поступающей из внешнего окружения и воспринимаемой с помощью органов чувств, а также ассоциативных воспоминаний, фантазий, ощущений и эмоций, которые возникают внутри нас. Информация, прошедшая через органы чувств, постоянно кодируется с помощью уже имеющегося знания. Такой опыт будет называться сенсорным.

Сенсорный опыт — это информация, воспринятая через органы чувств (глаза, уши, кожу, нос и язык), а также знание о внешнем мире, которое порождается этой информацией. Органы чувств представляют собой своего рода фильтры, реагирующие на широкий спектр раздражителей¹⁵.

Для каждого момента времени мы создаем так называемый «кортеж 4» нашего опыта. Он включает в себя параметры визуального

¹⁵ Дилтс Р. Фокусы языка: Изменение убеждений с помощью НЛП / пер. с англ. А. Анистратенко. СПб.: Питер, 2013. С. 9.

опыта (Visual), чувства, состоящие из тактильного, проприоцептивного и соматического опыта (Kinesthetic), звукового опыта (Acoustic), а также запаха и вкуса, известных как обонятельный (Olfactory) и вкусовой опыт (Gustatory).

Все 3 первичные репрезентативные системы используются постоянно, хотя и не осознаются в равной степени. Обычно индивиды отдают предпочтение одним по сравнению с другими.

Репрезентативные системы не являются взаимоисключающими, не существует так называемых «чистых видов» — все репрезентативные системы используются человеком постоянно, хотя в зависимости от рода деятельности внимание доминирует в одном из каналов.

Человек имеет тенденцию использовать традиционно один внутренний канал восприятия, и этот канал называется в нейро-лингвистическом программировании (НЛП) его *предпочитаемой или первичной репрезентативной системой*¹⁶.

При помощи изучения предикативных конструкций, используемых индивидом, выявляется информация о предпочитаемой им репрезентативной системе.

Способность подстраивать собственный язык под предикаты других является очень важной в достижении эффективной коммуникации.

При прослушивании разговора человека иногда паттерн становится вполне очевидным, а именно — паттерн предпочтения предикатов. Эти описательные слова и фразы, в основном глаголы, наречия и прилагательные, часто предполагают одну из репрезентативных систем. Если вы слушаете разговор человека некоторое время, то вы обнаружите, что есть периоды, когда большинство употребляемых предикатов относятся к одной системе чаще, чем к другим.

Рассмотрим решение проблем и использование разных предикатов.

Вот один из ярких примеров употребления визуальных предикатов:

«Я не вижу никаких проблем в твоей ситуации. Просто открой глаза, и ты сам все увидишь».

Следующий пример может быть типичным высказыванием индивида с ярко выраженным кинестетическим каналом восприятия:

¹⁶ Льюис Б. А., Пьюселик Р. Ф. Магия NLP без тайн. СПб.: Петербург — XXI век, 1994. С. 49.

«Давай взвесим все за и против. Сейчас это лежит камнем на сердце, но вскоре ты сможешь вздохнуть с облегчением!»

В данном примере мы можем наблюдать доминирование двух каналов восприятия одновременно, аудиального и кинестетического:

«Послушай, у меня уже голова гудит от потока твоих идей! Дай мне время посидеть в тишине, настроиться на рабочий лад...»

Каждая репрезентативная система имеет свой собственный «язык». Если вы способны понимать и говорить с человеком, используя «язык» предпочитаемой им репрезентативной системы, то вы прокладываете путь к эффективной коммуникации. Таким образом, при внимательном общении с собеседником достаточно быстро можно определить предпочитаемые предикаты, что в дальнейшем поможет достичь раппорта. Чем скорее человек начинает подстраиваться под предикаты собеседника и говорить его языком, тем быстрее он достигает эффективной коммуникации.

Р.Бэндлер и Д.Гриндер не считают вышеуказанные категории универсалиями¹⁷. Они выступают в качестве вспомогательного инструмента для построения эффективной коммуникации, но эти обобщения являются только моделями и, будучи таковыми, содержат все ограничения, присущие любой модели.

Таким образом, выявить предпочитаемую репрезентативную систему человека можно также и при помощи наблюдения. В этом случае всем студентам следует давать одни и те же задания и затем внимательно наблюдать за тем, КАК они эти задания выполняют.

Наблюдая за невербальными реакциями обучаемых на заданные вопросы, можно получить недостающую информацию о предпочитаемой ими репрезентативной системе.

Рассмотрим подробнее некоторые характеристики, определяющие доминирующую репрезентативную систему.

Голос

Характеристика голоса соотносится с дыханием. «Визуалы», имеющие меньший объем легких, чем «аудиалы», вынуждены говорить быстрее, иногда проглатывая звуки. Для «кинестетов» же быстрый

¹⁷ *Bandler R., Grinder J. The Structure of Magic. Vol. 1: A Book About Language and Therapy ; Vol. 2: A Book About Communication and Change. Palo Alto (CA): Science & Behavior Books, 1975. T. Vol. 1. P. 65.*

темп речи неприятен. Они привыкли говорить медленно, размеренно, не напрягая собственные голосовые связки. Для «дискретов» абсолютно не важны интонации, вариации звука, потому говорят они зачастую зажатым и монотонным голосом.

Расположение в пространстве

«Визуал» всегда выбирает идеальную точку обзора, так, чтобы ему было прекрасно видно как собеседника, так и все помещение. Из-за этого «визуалы» обычно сохраняют расстояние между собой и друзьями, чтобы видеть собеседника целиком.

Для «кинестетов» такая дистанция неприятна: находясь вдалеке от собеседника, они чувствуют себя «отрезанными», не в состоянии повлиять на ситуацию. По мнению Льюиса и Пьюселика, «люди, действующие в кинестетической категории общения, в значительной степени полагаются на чувства, чтобы понять и осмыслить то, что происходит вокруг них. <...> они обязательно по возможности займут такое место, которое позволит им буквально дотронуться до людей, с которыми они разговаривают»¹⁸.

Те же авторы пишут: «Расположение „аудиалов“ и „дискретов“ по отношению к другим менее постоянно, хотя они обычно стараются расположиться достаточно близко, чтобы слышать. „Дискреты“ избегают как физического, так и визуального контакта. Может быть, визуальный ввод не дает возможность „дискрету“ как следует сосредоточиться...»¹⁹

Слушание

Каждая категория общения имеет свои правила слушания. «Визуалы» должны видеть говорящего, чтобы по его невербальным реакциям проще понимать, что было сказано. Особенно верно это правило для общения на иностранном языке. Напротив, «в случае „дискретов“ и особенно „аудиалов“» правило „взгляд — слушание“ становится обратным, так как визуальный ввод отвлекает их способность слушать и понимать»²⁰.

¹⁸ Льюис Б. А., Пьюселик Р. Ф. Указ. соч. С. 69.

¹⁹ Там же. С. 71.

²⁰ Там же. С. 72.

Реакция зрачка

И снова обратимся к Льюису и Пьюселику: «В середине 1970-х годов Бэндлер и Гриндер начали изучать паттерны движений глаз человека, когда он думает и говорит. Они открыли, что эти движения прекрасно соотносятся с определенными видами поведения при поиске информации. Эти систематические паттерны поведения были естественно формализованы в модель, называемую ключи доступа»²¹.

Рис. 14 показывает, как положение глаз человека представляется наблюдателю. Сведенные вместе, положения образуют схему ключей доступа.

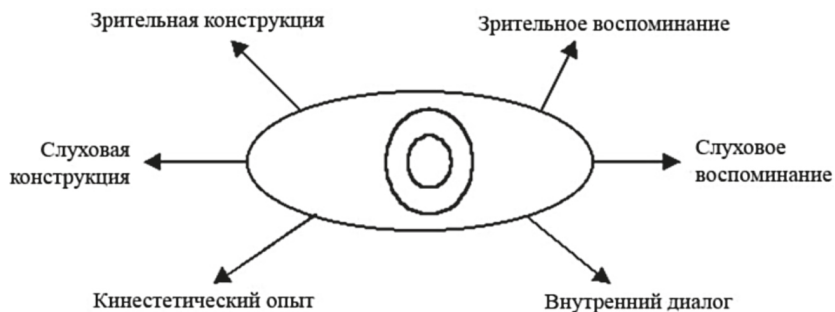


Рис. 14. Движение глаз как ключ доступа.

Для более четкого определения первичной репрезентативной системы авторы советуют задать вопросы в следующих категориях: конструируемые образы, эйдетичные образы, конструируемая речь, запомненные звуки, чувства и внутренний диалог. На основании примеров, приведенных в книге указанных авторов²², нами был составлен тест-наблюдение на определение предпочитаемой репрезентативной системы.

1 часть

1. Как вы будете выглядеть через 10 лет? (визуальный вопрос, обращенный в будущее)
2. Как выглядела ваша первая школьная учительница? (визуальный вопрос о прошлом)

²¹ Там же. С. 132, со ссылкой на кн.: *Bandler R., Grinder J. Frogs into Princes. Moab (Utah): Real People Press, 1979.*

²² Льюис Б. А., Пьюселик Р. Ф. Указ. соч. С. 142–143.

3. Что означает фразеологизм «бабушка надвое сказала»? (конструируемая речь, репетиция речи)
4. Какой был первый вопрос, который я задала вам? (обращение к недавнему аудиальному прошлому)
5. Какой момент в жизни вы можете считать самым счастливым? (чувства)
6. О чем вы думаете, когда лежите на теплом песке на берегу моря? (внутренний диалог)

2 часть

1. Называю конкретное существительное (стол, дерево, лошадь).
2. Называю абстрактное существительное (радость, грусть, равнодушие).
3. Называю бессмысленные слова (фургамендулия, лобримордуаз, крукаверкрук).
4. Как вы думаете, что будет с вашим городом через 10 лет?
5. Можете ли вы вспомнить свой последний отпуск?

Задавая эти вопросы, нужно внимательно следить за глазами обучаемых. Важно отметить, что нужно давать достаточно времени на ответ, чтобы успеть выявить и запомнить невербальные реакции.

В состоянии стресса (а любое тестирование можно считать определенным родом стрессом) люди предпочтительно пользуются своей первичной репрезентативной системой. Хотя не стоит исключать и смешанные типы предпочитаемых репрезентативных систем.

Особенно четко это можно видеть при предъявлении конкретных, абстрактных и бессмысленных существительных.

Итак, «визуалы», будут стремиться как-то вспомнить или сконструировать образ, т.е. взгляд наверх-влево и наверх-вправо. «Кинестеты» постараются припомнить свой чувственный опыт и будут стремиться смотреть вниз-влево. «Дискретны» и «аудиалы» могут смотреть из стороны в сторону, обращаясь к аудиальному опыту²³.

Исходя из вышеизложенного материала, для определения ведущей репрезентативной системы и других психо-когнитивных характеристик обучаемых мы предлагаем использовать комплексную методику, совмещающую письменный тест на выбор предикатов (см. ниже),

²³ *О'Коннор Д., Сеймор Д.* Введение в нейролингвистическое программирование: Новейшая психология личного мастерства. Челябинск: Версия, 1997. С. 59.

и тест-наблюдение, основанный на так называемых ключах доступа (положение тела в пространстве, открытая / закрытая поза, направление взгляда).

Можно дополнительно использовать тест по мультиинтеллектуальной парадигме Г.Гарднера, выявляющий доминирующий тип интеллекта всей группы обучаемых (см. раздел 7.1.). Затем результаты обоих тестов нужно изучить и совместить.

Для этого создаются схемы, которые накладываются друг на друга и дают нам максимальную информацию о группе в целом и каждом ее ученике в частности.

После проведения этого тестирования мы можем наилучшим образом дифференцировать задания, используя предпочитаемую репрезентативную систему каждого ученика. При наличии большой группы возможен вариант разделения на команды по 3–4 чел. и дифференцирования заданий для каждой команды.

Тест предикатов на определение предпочитаемой репрезентативной системы

1. Когда вы рассержены, какую из этих фраз, скорее всего, можно услышать от вас?

А. Не трогайте меня!

Б. Уйдите с глаз долой! Глаза б мои вас не видели!

В. И слышать ничего не хочу!

Г. Ты просто не умеешь мыслить логично, дай мне подумать.

2. Когда вы начинаете объяснения, то сначала вы говорите...

А. Возьми инструкцию и прочитай, там все подробно изложено.

Б. Посмотри...

В. Послушай,...

Г. Подойди сюда, (поближе).

3. Состояние одиночества для вас характеризуется...

А. Никто меня не обнимет, не возьмет за руку.

Б. Меня никто не слышит, я хочу быть услышан и понят.

В. Я выпал из привычной системы координат, надо сосредоточиться и перепланировать свое время.

Г. Никто меня не замечает, не видит.

4. Когда вы думаете о том, как достигаете поставленной цели в будущем, ...

А. Я так и слышу торжественную музыку своих побед.

Б. Люди подходят ко мне,жимают мне руку, одобительно похлопывают по плечу.

В. Моя жизнь идеально организована, сбылось всё, что я запланировал, все под моим контролем.

Г. Я уже вижу себя в новом костюме (платье) на ковровой дорожке. Вспышки фотокамер, яркие цвета, красивые люди...

5. Что вы скажете другу, потерявшему надежду и силы идти дальше (2–3 предложения)?

6. Опишите, какие чувства вызывает у вас этот рисунок (рис. 15).

7. Отговорите человека, стоящего на карнизе, прыгать вниз (4–5 предложений).

8. Вспомните свое первое детское воспоминание, что это было: звук, разговор, картина? Опишите (4–5 предложений).



Рис. 15. Иллюстрация к тесту предикатов.

После проведения этого тестирования у преподавателя будет достаточная информация для плодотворной работы с незнакомой группой студентов.

В разделах 7.3. и 7.4. мы переходим к особому виду тестирования. В нем измеряется не успешность выполнения заданий, не способности или психо-когнитивные особенности испытуемых, а характеристики текстов. Фоносемантические характеристики и трудность восприятия, зависящая от фонемного состава текста, безусловно, влияет на результат чтения этих текстов или их восприятия на слух, а следовательно, и на результаты языковых тестов на рецептивные виды речевой деятельности.

7.3. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ИЗМЕРЕНИЯ ФОНОСЕМАНТИКИ ТЕКСТА

Каждый раз, сталкиваясь с текстом, читатель в той или иной степени подвергает его определенному анализу для получения максимально точной информации. Важной лингвистической составляющей текста является его фоносемантический компонент, который может быть заложен автором как неосознанно, так и намеренно, с целью достижения определенного эффекта. Тестирование текста на предмет фоносемантического значения позволяет точнее раскрыть авторский замысел, кроме того, оно позволяет редактировать текст, чтобы сделать его более благозвучным и достичь определенного воздействия на читателя. Фоносемантический компонент является мощным орудием в условиях современного обилия информации. Интернет пестрит предложениями провести фоносемантический анализ писем, имен и фамилий, создать благозвучное название фирмы или продукта. Существует ряд компьютерных программ, позволяющих определить фоносемантическое значение текстов и отдельных слов, генерировать новые благозвучные слова в коммерческих целях.

Цель данного раздела — показать, каковы сходства и различия в результатах фоносемантического анализа текстов, получаемых по некоторым компьютерным программам, в сравнении с классическим статистическим анализом.

Следует отметить, что большая часть существующих рекламируемых методик базируется на разработках А. П. Журавлева²⁴, охарактеризовавшего с помощью опроса многотысячной аудитории каждый звук русской речи по 25 шкалам (хороший / плохой, красивый / отталкивающий и т. д.).

Одной из таких психолингвистических программ является «Пси-офис», созданный В. Сысуевым²⁵. Пси-офис способен анализировать тексты на русском и английском языках, словарная база включает в себя 690 тыс. русских и около 500 тыс. английских слов. Данная программа состоит из 3 модулей:

- первый предназначен для поиска повторяющихся фрагментов текста;

²⁴ Журавлев А. П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991.

²⁵ Psyberia.ru: [сайт]. URL: <http://psyberia.ru> (дата обращения: 20.10.2016).

- второй исследует любой предложенный текст на предмет вложенных в него слов и фраз, которые могут оказывать неосознаваемое влияние;
- третий модуль синтезирует подсознательные компоненты текста по предложенному слову или фразе, это означает, что возможно создание мощных синтетических звуковых комбинаций, требующих интонационного (или графического) выделения из разрозненных фрагментов текста.

Еще одна психолингвистическая программа, основанная на работах Журавлева, называется «Диатон». Автором программы является И. Ю. Черепанова²⁶. Данная программа способна выявить суггестивное значение текста, так как изначально она разрабатывалась для анализа молитв, мантр, заговоров и других магических текстов, однако использование данной программы возможно и на любом другом текстовом материале. Текст является «кодирующим», когда у него есть признак «сильный» (согласно 25 шкалам Журавлева). С помощью программы «Диатон» можно обычный текст превратить в суггестивный — заменяя «слабые» слова более «сильными» синонимами, программа позволяет создавать текст по определенным критериям.

Существует еще одна, отличная от предыдущих программа фоносемантического анализа текста, разработанная кандидатом медицинских наук, психофизиологом А. А. Биркиным²⁷, (см. также раздел 7.4). Данная программа позволяет определить трудный для восприятия текст. Как и А. П. Журавлев, он пользуется понятием звуко-буквы. По мнению автора, трудность восприятия звуко-буквы зависит от времени появления в речи человека соответствующего ей звука. Так, гласные /о/, /е/, /а/ и согласные /т/, /н/, /с/, считает А. А. Биркин, одни из самых ранних и потому наиболее легких для восприятия, а /ф/, /к/, /ц/, /ч/, /щ/, /щ/ появились позже всего, поэтому их изобилие в тексте

²⁶ Ibid.

²⁷ Биркин А. А. Начала сравнительной физиологии речи: Физиологические особенности русских и английских текстов // Тестология: Материалы XLII Международной филологической конференции. 25–30 марта 2013 г. / отв. ред. И. Ю. Павловская. СПб., 2013. С. 20–29; Биркин А. А., Эсауленко И. А. Психофизиология кода речи и оценка успешности написания диктантов на уроках русского языка в начальной школе // Тестология: Материалы XXXVIII и XXXIX Международных филологических конференций, СПбГУ, 15–20 марта 2010 г. / отв. ред. И. Ю. Павловская. СПб., 2010. С. 30–35.

ведет к усложнению его понимания. Следует отметить, что по классификации Журавлева согласные /ф/, /к/, /ц/, /ч/, /щ/, /ш/, названные Биркиным трудными для восприятия, имеют негативное фонетическое значение. Трудность восприятия текста зависит от дистрибуции подобных звуко-букв по тексту²⁸.

В 1992 г. канд. филос. наук В.И. Шалаком была создана система ВААЛ, основанная на исследованиях Журавлева. Она позволяет прогнозировать эффект неосознаваемого воздействия текстов на массовую аудиторию, анализировать тексты с точки зрения такого воздействия, составлять тексты с заданным вектором воздействия, выявлять личностно-психологические качества авторов текста, проводить углубленный контент-анализ текстов, генерировать слова с заданными фоносемантическими характеристиками, оценивать звуко-цветовые характеристики слов и текстов.

Говоря о возможных сферах применения программы, автор указывает следующие:

- составление текстов выступлений с заранее заданными характеристиками воздействия на потенциальную аудиторию;
- активное формирование эмоционального отношения к политическому деятелю со стороны различных социальных групп;
- составление эмоционально окрашенных рекламных статей;
- поиск наиболее удачных названий и торговых марок;
- психо- и гипнотерапия;
- неявное психологическое тестирование и экспресс-диагностика;
- создание легких в усвоении учебных материалов;
- научные исследования в области психолингвистики и смежных с нею дисциплин;
- журналистика и другие сферы деятельности, использующие в качестве инструмента слово;
- социологические и социолингвистические исследования;
- информационные войны;
- контент-анализ текстов;
- мониторинг СМИ.

Кроме того, программа ВААЛ работает на основе Microsoft Word, и установка программы на персональный компьютер проста и не требует много времени.

²⁸ Там же.

Русскоязычная версия программы ВААЛ-mini, имеющая сокращенное количество функций, находится в свободном доступе в сети Интернет.

Существует и англоязычная версия данной программы ВААЛ (E), обладающая всеми вышеуказанными функциями. В английской версии данной программы используются экспериментальные данные значения английских фонем, полученные И. Ю. Павловской и изложенные в ее монографии «Фоносемантический анализ речи»²⁹.

Фоносемантика текста зависит от ключевых звуков, выделяющихся в нем. В отличие от компьютерных программ, где методика анализа скрыта от пользователя, И. Ю. Павловская эксплицирует статистическую основу фоносемантического анализа, описывая эту процедуру поэтапно в таблицах и формулах. Приводим упрощенную формулу этой процедуры:

$$\sigma = \frac{m}{Q} \cdot 100 - p, \quad (17)$$

где σ — отклонение частоты встречаемости фонемы в тексте от нормы (среднеквадратичное отклонение);

m — абсолютное содержание звука в тексте;

Q — общее количество звуков в тексте;

p — нормальная частота встречаемости данной фонемы³⁰.

Подобные подсчеты могут быть выполнены и без специального программного обеспечения.

Нами была предпринята попытка сравнить результаты фоносемантического анализа, полученные с помощью системы ВААЛ (E) и определения фоносемантического значения текста по вышеуказанной формуле (17). Материалом для сравнения послужили 3 статьи, опубликованные в британских периодических изданиях: «Arnold Schwarzenegger and Maria Shriver split after 25 years» («Mirror») ³¹ — далее ASH, «Arnie Terminates 25-year marriage» («The Sun») ³² — далее ATe —

²⁹ Павловская И. Ю. Фоносемантический анализ речи. СПб.: СПбГУ, 2004.

³⁰ Там же. С. 122–124.

³¹ Bryant T. Arnold Schwarzenegger and Maria Shriver split after 25 years. 2011, updated 2012 // Mirror: [сайт]. URL: <http://www.mirror.co.uk/3am/celebrity-news/arnold-schwarzenegger-and-maria-shriver-split-127869> (дата обращения: 20.10.2016).

³² Arnie Terminates 25-year marriage // The Sun: [сайт]. 2011. 11 May. URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/3572315/Arnie-Terminates-25-year-marriage.html> (дата обращения: 20.10.2016).

и «3 homes? That's rich Monsieu President» («The Sun»)³³ — далее ЗНо. Выбор материала обусловлен целью нашего исследования — определению фоносемантики журналистского текста на английском языке.

Анализ статьи АТе посредством программы ВААЛ (Е) дал следующие результаты. Текст характеризуется как темный, тусклый, неприятный, скучный, бесцветный, низкий, тяжелый, сложный (рис. 16).

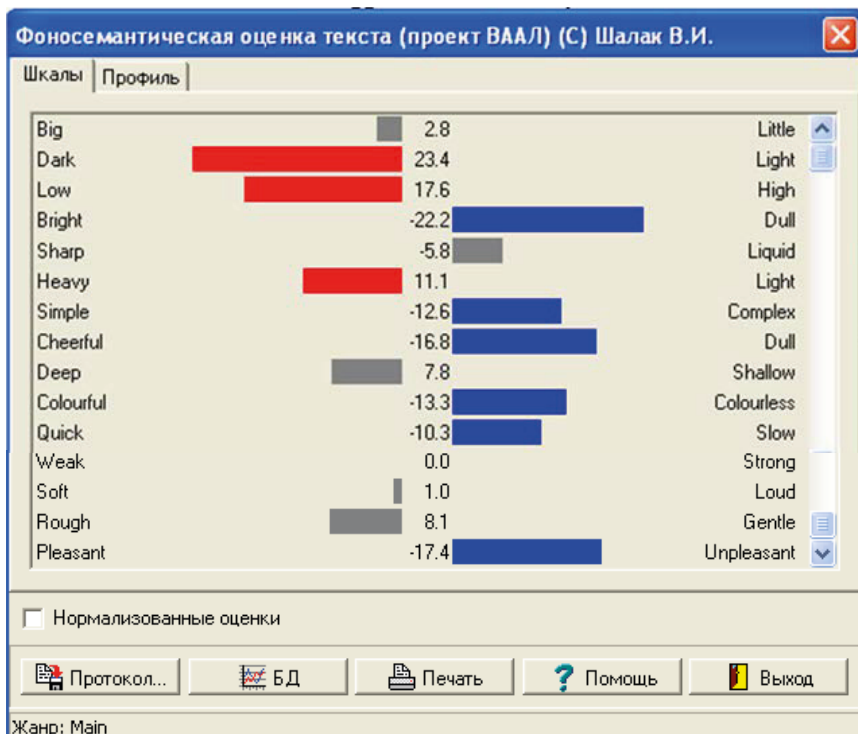


Рис. 16. Результаты фоносемантического анализа статьи АТе с помощью программы ВААЛ (Е).

При подсчетах по формуле (17) были получены следующие результаты (см. табл. 48; условные обозначения даны при формуле (17)).

³³ Wilson G. 3 homes?: That's rich Monsieu President // The Sun: [сайт]. 11 May. URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/politics/4311570/3-homes-Thats-rich-Monsieur-President-Socialist-Francois-Hollande-owns-three-homes-in-Cannes-in-the-Riviera.html> (дата обращения: 20.10.2016).

Таблица 48

Результаты фоносемантического анализа статьи ASH по формуле (17)

Гласные				Согласные			
Звук	<i>m</i>	<i>p</i>	<i>σ</i>	Звук	<i>m</i>	<i>p</i>	<i>σ</i>
ə	94	9,0445	3,068902	t	50	8,04033	-1,59703
ɪ	65	8,2537	0,122589	n	74	7,0849	2,451182
aɪ	13	2,8473	-1,17204	s	39	5,0893	-0,06353
e	21	2,8126	-0,10641	d	21	4,1762	-1,47001
i:	4	1,7878	-1,27234	l	27	3,6892	-0,20982
əʊ	3	1,7477	-1,3611	m	23	3,289	-0,32508
ʌ	6	1,6701	-0,8969	ð	23	2,9927	-0,02878
ɒ	13	1,5261	0,149158	k	26	2,8985	0,452015
æ	17	1,5261	0,664622	r	32	2,7697	1,354011
eɪ	12	1,4956	0,050792	w	20	2,5661	0,01122
u:	6	1,4222	-0,649	z	15	2,4927	-0,55971
ɔ:	5	1,2007	-0,55637	b	5	2,0842	-1,43987
ɑ:	9	0,7755	0,384294	v	22	1,8515	0,983552
ɑʊ		0,7741	-0,7741	p	20	1,7698	0,80752
ʊ	9	0,7672	0,392594	f	11	1,7283	-0,31077
z:	9	0,6661	0,493694	h	8	1,6729	-0,64197
eə	4	0,4335	0,081964	j	15	1,5303	0,40269
ɪə	3	0,2867	0,099898	ŋ	9	1,2436	-0,08381
Всего в тексте звуков Q = 776				g	9	1,1619	-0,00211
				ʃ	21	0,7021	2,004086
				θ	3	0,5955	-0,2089
				ɔʒ	3	0,5138	-0,1272
				ʒf	6	0,3684	0,404796
				ʒ	1	0,0512	0,077666

Согласные звуки /n/, /ʃ/ и /r/, значимо выделяющиеся по частоте встречаемости, коррелируют между собой по следующим параметрам: тусклый, сложный, бесцветный, медленный, сильный громкий, неприятный.

Если фоносемантика текста воспринимается читателем (при условии гармонии формы и содержания), текст должен производить впечатление тусклого, неприятного, сложного, медленного, сильного, громкого, бесцветного.

Как мы видим, по двум примененным методам анализа совпадают характеристики: тусклый, неприятный, сложный, бесцветный. Это дает 50% совпадения. Следует отметить, что эти характеристики адекватно отражают, на наш взгляд, содержание статьи. В данной статье освещено заявление супругов о намерении расторгнуть брак, краткое описание истории их брака и комментарии пары, свидетельствующие о том, что пара расстанется достойно.

Анализ статьи АТе посредством программы ВААЛ показал, что текст производит впечатление тусклого, темного, большого, медленного, тяжелого, глубокого, неприятного (рис. 17).



Рис. 17. Результаты фоносемантического анализа статьи АТе с помощью программы ВААЛ (Е).

Результаты анализа методом Павловской представлены в табл. 49.

Таблица 49

Результаты фоносемантического анализа статьи АТе по формуле (17)

Гласные				Согласные			
Звук	<i>m</i>	<i>p</i>	<i>σ</i>	Звук	<i>m</i>	<i>p</i>	<i>σ</i>
э	108	9,0445	5,976362	t	48	8,04033	-1,36439
ı	64	8,2537	0,647552	n	70	7,0849	2,650844
ai	8	2,8473	-1,73464	s	43	5,0893	0,891229
e	15	2,8126	-0,72637	d	18	4,1762	-1,67272
i:	3	1,7878	-1,37055	l	28	3,6892	0,205098
əʊ	1	1,7477	-1,60862	m	25	3,289	0,188051
ʌ	9	1,6701	-0,41836	ð	24	2,9927	0,345269
ɒ	10	1,5261	-0,13528	k	17	2,8985	-0,53411
æ	5	1,5261	-0,83069	r	24	2,7697	0,568269
eɪ	17	1,4956	0,868795	w	16	2,5661	-0,34079
u:	9	1,4222	-0,17046	z	12	2,4927	-0,82372
ɔ:	7	1,2007	-0,22713	b	6	2,0842	-1,24971
ɑ:	7	0,7755	0,198074	v	17	1,8515	0,512895
ɑʊ	5	0,7741	-0,07869	p	15	1,7698	0,316431
ʊ	4	0,7672	-0,21087	f	19	1,7283	0,914259
ɜ:	9	0,6661	0,585639	h	7	1,6729	-0,69933
eə	2	0,4335	-0,15534	j	8	1,5303	-0,41764
ɪə	1	0,2867	-0,14762	ŋ	3	1,2436	-0,82635
Всего в тексте звуков Q = 719				g	7	1,1619	-0,18833
				f	13	0,7021	1,105967
				θ	5	0,5955	0,09991
				ðʒ	4	0,5138	0,042528
				ʃf	4	0,3684	0,187928
				ʒ	2	0,0512	0,226964

Согласные звуки /n/ и /j/, выделяющиеся по относительной частоте встречаемости, коррелируют между собой по следующим параметрам: тусклый, легкий, сложный, бесцветный, медленный, сильный, громкий, неприятный.

В данном случае, практически как и в предыдущем, совпадение результатов анализа по двум методикам не превышает 45 %. Общими для обоих способов анализа явились следующие характеристики: тусклый, медленный, неприятный. Что, опять же, соответствует содержанию статьи, описывающей расставание известной семейной пары, содержащей краткую историю брака, комментарии супругов о разводе и намерении продолжить совместное воспитание общих детей.

Результаты анализа статьи ЗНо согласно программе ВААЛ представляют следующие параметры для текста: тусклый и сложный (рис. 18).

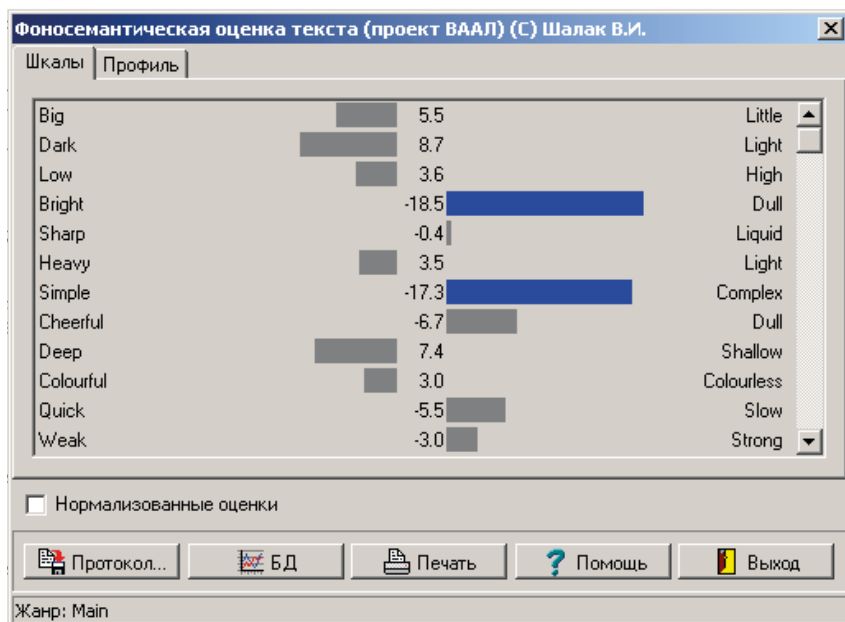


Рис. 18. Результаты фоносемантического анализа статьи ЗНо с помощью программы ВААЛ (Е).

Результаты анализа статьи методом Павловской представлены в табл. 50.

Таблица 50

Результаты фоносемантического анализа статьи ЗНо по формуле (17)

Гласные				Согласные			
Звук	<i>m</i>	<i>p</i>	σ	Звук	<i>m</i>	<i>p</i>	σ
э	110	9,0445	1,103101	t	67	8,04033	-1,85952
и	112	8,2537	2,078403	n	99	7,0849	2,047941
аи	15	2,8473	2,628098	s	47	5,0893	-0,75351
е	17	2,8126	-1,24433	d	42	4,1762	-0,30166
і:	3	1,7878	-1,51105	l	64	3,6892	7,163539
эу	11	1,7477	-0,73294	m	22	3,289	-1,25948
л	32	1,6701	1,28193	Ѣ	20	2,9927	-1,14768
р	23	1,5261	1,433849	k	28	2,8985	-0,31547
æ	24	1,5261	0,687922	r	24	2,7697	-0,55568
ei	19	1,4956	0,257168	w	26	2,5661	-0,09033
u:	5	1,4222	-0,96095	z	54	2,4927	2,48885
о:	17	1,2007	0,367566	b	15	2,0842	-0,70044
а:	4	0,7755	-0,24066	v	24	1,8515	0,362522
ау	15	0,7741	0,609664	p	19	1,7698	-0,01703
ѳ	12	0,7672	0,339811	f	25	1,7283	0,577973
з:	6	0,6661	-0,11259	h	24	1,6729	0,541122
еэ	3	0,4335	-0,15675	j	8	1,5303	1,335851
іэ	7	0,2867	2,505275	ŋ	7	1,2436	-0,59784
Всего в тексте звуков Q = 1085				g	9	1,1619	-0,33164
				ʃ	4	0,7021	-0,3331
				θ	10	0,5955	0,327009
				ɟʒ	4	0,5138	-0,1448
				ʒʃ	7	0,3684	0,277356

Звуки /л/ и /іэ/, выделяющиеся по частоте встречаемости, коррелируют между собой по следующим характеристикам: светлый, острый, цветной, громкий. И, соответственно, именно такое впечатле-

ние вызывает текст статьи, посвященной разоблачению французского президента Ф. Олланда. В статье говорится о крупных доходах и собственности президента, выступающего против богатства и роскоши.

В отличие от первых двух случаев, здесь не наблюдается совпадения характеристик при сопоставлении результатов двух методов анализа текста.

При рассмотрении результатов анализа текста посредством двух методов напрашиваются 2 вопроса:

- 1) Почему результаты не идентичны?
- 2) Как объяснить совпадение отдельных характеристик (т. е. почему именно эти характеристики были выявлены в результате анализа посредством обеих методик)?

Попробуем ответить на вопросы по порядку.

Во-первых, различия результатов могут быть обусловлены тем, насколько точно был учтен фонетический состав текста, отраженный в транскрипции.

Во-вторых, причиной несовпадения результатов может являться особенность компьютерной программы. В. И. Шалак указывает, что «специальные формулы» позволяют определить производимое текстом впечатление (т. е. фоносемантическое значение), но конкретных формул автор не приводит. Возможно, что, несмотря на то, что ВААЛ основан на разработках Павловской, Шалак использовал некие иные формулы, чем и объясняется различие в результатах. Что касается совпадения отдельных характеристик, то, вероятнее всего, именно этими характеристиками текст обладает в наибольшей степени.

Подводя итог всему вышесказанному, следует сказать, что во-первых, в ходе написания данного микроисследования выяснилось, что программа ВААЛ (Е) несомненно требует более детального изучения и большей информации в дополнение к изложенной в аннотации к ней³⁴.

Кроме того, необходима оптимизация процесса записи транскрипции текстов и подсчета отдельных звуков, так как анализ объемных текстов требует больших временных затрат, а закрывшаяся во время транскрибирования ошибка искажает результат.

Данные выводы могут помочь исследователям в подборе и совершенствовании методов фоносемантического анализа.

³⁴ Проект ВААЛ // VAAL: [сайт]. URL: <http://www.vaal.ru/index.php> (дата обращения: 20.10.2016).

7.4. НАЧАЛА СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ РЕЧИ. ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ

Предваряя изложение вопросов о физиологических особенностях восприятия русской и английской речи, следует высказать слова благодарности нашим далеким и безвестным предкам, которые на заре развития человечества создали первый алфавит — прообраз современных алфавитов. Жизнеспособность этого, изначального, и других, разработанных на его основе алфавитов заключается в том, что каждая буква, включенная в их состав, соответствует определенному кванту зрительного или слухового речевого сигнала. Более того, подобное алфавитное или, иначе, формальное описание квантов речевого сигнала, исходящего из внешней среды и воспринимаемого в режиме реального времени, было разработано с достаточной степенью дискретности, что и сделало возможным подобные исследования.

На рис. 19 в сравнении показаны ранговые вероятностные эволюционные модели буквообразования русского и английского языков. Из него видно, что вероятности, а следовательно, и частоты встречаемости букв в этих двух моделях имеют существенные различия. Это значит, что физиологические особенности восприятия английской и русской речи также будут обладать существенными различиями.

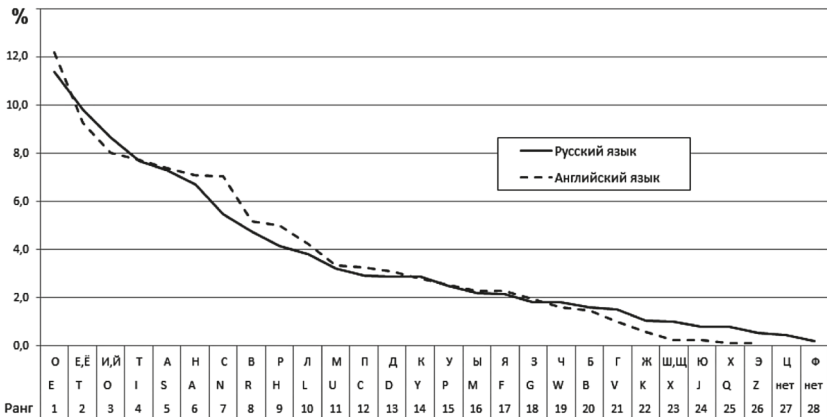


Рис. 19. Ранговые вероятностные эволюционные модели буквообразования русского и английского языков.

Каким же образом количественный состав или набор букв (знаков) в различных алфавитных системах влияет на нагрузки декодирования текстов на разных языках?

Рассмотрим подробнее доказательства того, что на первом этапе декодирования (образования управляющих кодов букв) нервная система, обеспечивающая речевые функции в условиях алфавитной системы с меньшим количеством букв, испытывает большие нагрузки декодирования.

Для простоты объяснения приведем пример. Представим себе две команды пловцов. Одна команда состоит из 7 спортсменов, а вторая — из 3. Режим тренировки обеих команд одинаковый, т. е. пловцы по очереди проплывают дистанцию в бассейне. Проплывший дистанцию спортсмен становится в конец очереди. Таким образом, в процессе тренировки отрабатывается несколько подобных циклов (рис. 20).

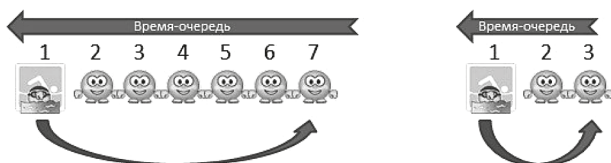


Рис. 20. Пример, объясняющий большие нагрузки первого этапа декодирования (образования управляющих кодов букв), возникающие при восприятии текста, составленного на основе более короткого алфавита.

Под пловцами в данном примере подразумеваются отделы нервной системы, ответственные за обработку каждой отдельно взятой буквы алфавита. Очевидно, в команде с меньшим количеством спортсменов нагрузка, или интенсивность тренировки, будет большей, чем в команде с большим количеством спортсменов. Несложные расчеты позволяют установить, что время отдыха, или нахождения в очереди, за один цикл тренировки будет равным $N - 1$, где N — количество спортсменов в команде. Тогда соотношение времени отдыха спортсменов разных команд может быть вычислено по формуле (18):

$$\frac{(N(1)-1)}{(N(2)-1)} = \frac{(7-1)}{(3-1)} = 2. \quad (18)$$

То есть время отдыха в период одного цикла тренировки у представителей команды с большей численностью пловцов будет в 2 раза большим, а следовательно, нагрузка этих спортсменов будет в 2 раза

меньшей, чем у команды спортсменов с меньшим количеством пловцов. Следуя этой логике, можно ожидать, что и результативность спортсменов на соревнованиях будет более высокой у команды с меньшим количеством пловцов, так как режим её тренировок был более интенсивным.

Используя этот подход, несложно по формуле (19) подсчитать соотношение нагрузок декодирования в случаях применения русского (33 буквы) и английского (26 букв) алфавитов:

$$\frac{(33-1)}{(26-1)} = \frac{32}{25} = 1,28. \quad (19)$$

То есть нагрузка декодирования в случае применения английского алфавита ожидается большей на 28 % процентов.

Однако рассмотренный случай — простейший и не учитывает различную частоту встречаемости или вероятность появления отдельных букв в тексте (рис. 19). Более сложные расчеты и моделирование процессов декодирования в виртуальной среде, учитывающие это, свидетельствуют, что за 5 мин. подобной «тренировки» при средней скорости чтения 600–700 букв в минуту нервная система, работающая с английским алфавитом, испытывает на 9,1 % бóльшие нагрузки. Важно, что при увеличении времени восприятия текста происходит кумуляция этих нагрузок.

Например, при обработке выборок случайно отобранных текстов, принадлежащих классикам русской и английской литературы, в специально разработанных программах диагностики нагрузок кода речи оказалось, что среднее значение нагрузки первого этапа декодирования (СДН-1) английских литературных текстов превышает такое же среднее значение русских текстов в 70 раз. Обосновывая эти данные, следует пояснить, что данные выборки были высокорепрезентативны и включали в себя каждая более 200 тыс. букв, по 20 различных текстов известных авторов, состоящих из введения и первой главы каждого произведения. Таким образом, каждый исследуемый текст составляли 6–19 тыс. букв, 1–3,5 тыс. слов, что соответствовало 10–28 мин. непрерывного восприятия каждого текста. В результате этих исследований были получены интервальные (референтные) значения СДН-1 для английских литературных текстов — равное $152,4 \pm 12,3$ и для русских литературных текстов — равное $2,0 \pm 1,8$ ($152,4 / 2,0 = 71,2!$). За референтное значение интервала принято среднеквадратичное (стандартное) отклонение.

Кроме этого, следует особо оговориться, что для данного исследования использованы специальные программы диагностики нагрузок кода речи, разработанные в отдельности для каждого из исследуемых речевых пространств. Единственным отличием алгоритмов этих программ являются заложенные в них эволюционные модели английского и русского кода речи (рис. 21), в то время как все остальные условия математической обработки текстов в этих программах были абсолютно одинаковыми.

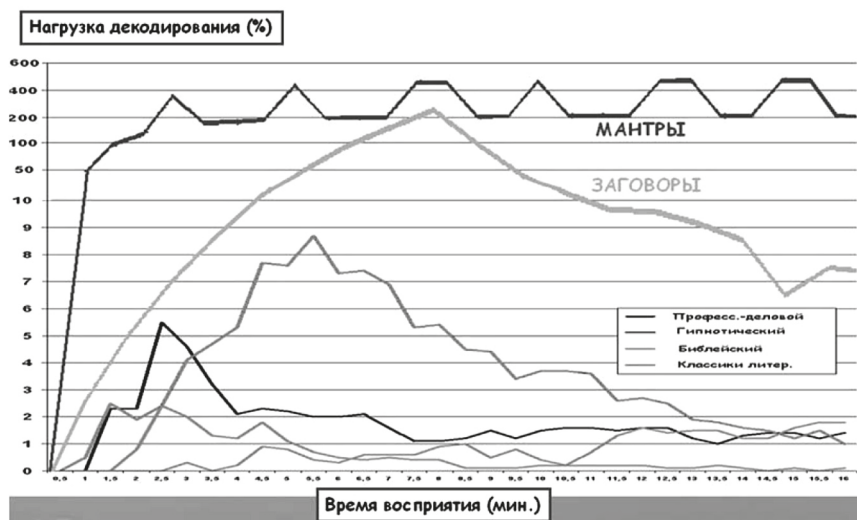


Рис. 21. Классы русскоязычных текстов с позиций физиологических параметров их восприятия.

Таким образом, с учетом изложенного мы не нашли оснований для опровержения вывода о том, что нервная система, работающая с алфавитом, обладающим меньшим набором букв, испытывает большие нагрузки декодирования.

В опубликованных нами ранее материалах приводятся обоснования разделения русских текстов на классы по степени нагрузок декодирования³⁵. Эти данные были получены в результате мониторинга русскоязычного речевого пространства (рис. 21). Наиболее полярными по нагрузкам декодирования в результате этих исследований ока-

³⁵ Биркин А. А. Указ. соч.

зались мантральные тексты и тексты произведений русских классиков. Первые в сравнении со вторыми обнаруживали нагрузки в сотни раз большие. Также в процессе исследований рельефно выделялся класс суггестивных текстов, которые по своим нагрузкам многократно превышали художественные тексты и в несколько раз или в несколько десятков раз были легче мантральных текстов, т. е. по параметрам нагрузок декодирования эти тексты занимали промежуточное положение между литературными и мантральными текстами.

Целью настоящего исследования было подтверждение наличия подобных классов и в английском речевом пространстве. Результаты данного исследования показаны на рис. 22.

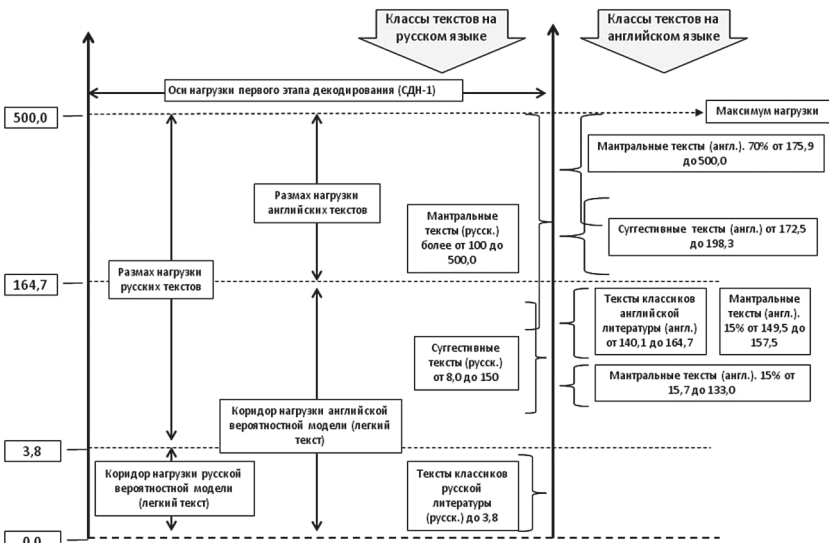


Рис. 22. Сравнение результатов мониторинга русского и английского речевых пространств.

Для исследования была использована случайная выборка, состоящая из 34 мантр на английском языке³⁶. Все подлежащие обработке электронные версии текстов мантр были рецитированы от 45 до 180 раз в интересах получения достаточных и сопоставимых по объ-

³⁶ Сайт Лотоса: Развитие человека. 05.09.2012. URL: <http://ariom.ru/forum/p71272.html&sid=4f8ca1b85b3ec77d253d70ee76ad2a4b71272> (дата обращения: 20.10.2016).

емам текстов. Таким образом, количество букв во всех сравниваемых текстах было от 4,3 до 6,2 тыс., что соответствовало времени восприятия в 6,0–9,5 условных минут. Общий объем выборки составил более 179 тыс. букв, а средняя нагрузка первого этапа декодирования текстов (СДН-1), подвергшихся компьютерной обработке, варьировалась в пределах от 15,7 до 500,0 %.

Подавляющее большинство (85 %) исследованных текстов оказалось вне рамок интервальных значений нагрузок английских литературных текстов. Из этого количества тексты мантр, обнаруживающие нагрузки большие, чем группа литературных текстов, составили 70 %. Некоторые же мантры вошли в группу текстов с нагрузками меньшими или значительно меньшими, чем контрольные тексты. В состав этой группы вошло 15 % наблюдений от выборки, и 15 % от выборки оказались в интервалах нагрузок литературных текстов (рис. 22).

Таким образом, большинство английских мантр (70 %) достоверно ($p \leq 0,001$), или в 4,7 раза, обладает большими нагрузками декодирования, чем мантры, обладающие параметрами текстов художественных произведений (15 %). В тоже время оставшиеся 15 % мантральных текстов обнаружили нагрузки меньшие, чем литературные тексты. Важно заметить, что в процессе исследования русскоязычного пространства все тексты мантр (100 %) по нагрузкам декодирования значительно превышали тексты классиков русской литературы (рис. 22).

Случайно отобранные 7 суггестивных (гипнотических) текстов на английском языке в объеме времени восприятия от 5,5 до 10 мин. при аналогичной обработке обнаружили нагрузки декодирования от 172,5 до 198,3 %, т.е. по рейтингу нагрузок, как и в русском речевом пространстве, они заняли промежуточное положение между мантральными и художественными текстами (рис. 22).

Таким образом, мы не нашли оснований для опровержения существования художественных, суггестивных и мантральных классов текстов в английском речевом пространстве.

Наиболее важным аспектом полученных данных является эффективное применение переведенных лечебных текстов в практике психотерапии. Как показывают наши исследования, от 30 до 40 % суггестивных психотерапевтических текстов теряют свои физиологические качества как при переводе с английского на русский язык, так и наоборот. Это обуславливает необходимость психофизиологической оценки и оптимизации переведенных лечебных текстов с помощью программ диагностики нагрузок кода речи.

В режиме реального времени следующим за этапом вычисления управляющих кодов букв является этап вычисления управляющих кодов слов, или так называемый второй этап декодирования речевого сигнала. Эти вычисления осуществляются нервной системой на основе вычисленных ею ранее кодов букв. Очевидно, что чем длиннее слово в буквах, тем больший ресурс для его декодирования должна затратить нервная система.

По данным литературных источников, средняя длина слова в русском языке равна 6,37 буквы. В процессе исследований двух выборок художественных текстов, которые рассматривались ранее, удалось установить, что средняя длина слова русских текстов этих выборок оказалась равной 6,32 буквы, а английских — 5,43 буквы. То есть средняя длина английского слова оказалась почти на одну букву короче, см. формулу (20):

$$6,32 - 5,43 = 0,89 \approx 1,0. \quad (20)$$

С одной стороны, на втором этапе декодирования английского текста нервная система «экономит» 16,4 % своих вычислительных ресурсов в сравнении с русским текстом, см. формулу (21):

$$6,32/5,43 \times 100 - 100 \approx 16,4 \%. \quad (21)$$

С другой стороны, эта «экономия», по нашему мнению, несоизмерима с дальнейшими «затратами» нервной системы, направленными на смысловую обработку текста. Ведь в единицу времени в мозг человека, воспринимающего текст на английском языке, поступает на 16,4 % большее количество слов, т. е. первичных единиц речевой информации, чем при восприятии русского текста.

Об этом свидетельствуют простейшие расчеты, см. формулу (22):

$$\left(\frac{S}{5,43} \right) \times 100 - 100 = \left(\frac{(S \times 6,32)}{(S \times 5,43)} \right) \times 100 - 100 = \frac{6,32}{5,43} \times 100 - 100 \approx 16,4 \%, \quad (22)$$

где S — количество букв, воспринимаемых в единицу времени.

Таким образом, следует обоснованно предположить, что и на последующих после первичного декодирования этапах обработки речевой информации нервная система, воспринимающая текст на английском языке, испытывает большие вычислительные нагрузки, чем нервная система, воспринимающая текст на русском языке.

Но, если любая система организма в процессе эволюции или жизни особи подвергается большим функциональным нагрузкам в интересах выживания индивида в окружающей среде, то её как филогенетическое, так и онтогенетическое развитие должно быть более интенсивным, что обуславливает большую вероятность выживания биологического вида в процессе естественного отбора.

В частности, Ч. Дарвин установил (1859), что эволюция живых форм (в первую очередь видов) осуществляется через эволюцию их приспособлений к среде. С этого времени в биологии утвердилось положение, согласно которому адаптация — не есть нечто внутренне присущее и заранее данное организмам, но она всегда возникает и развивается под воздействием 3 основных факторов органической эволюции — изменчивости, наследственности и естественного отбора (а равно и искусственного, т.е. производимого человеком). В тоже время он рассматривал внутривидовую конкуренцию как важнейшую форму борьбы за существование. При этом наиболее острая конкуренция, по Ч. Дарвину, имеет место между более сходными особями вида, не исключением из этого является и *Homo sapiens*. Очевидно, что степень конкурентоспособности отдельно взятой общности людей, включая и страну, зависит от биологического уровня развития нервной системы, а следовательно, и качества мышления каждого индивида, входящего в состав данной социальной группы.

Не сложно увидеть на примере истории колониального прошлого, что в этот период в мире доминировали страны, использующие короткие алфавиты в 26 и менее букв: Англия, Испания, Португалия, Франция, Германия.

Приведем еще один пример. На основе размещенных в Интернете ресурсов о валовом национальном продукте на душу населения (ВНП) по 227 странам мира за 2010 г.³⁷ были отобраны материалы для исследования. В эти данные не вошли страны с населением менее 1 млн чел., обладающие иероглифической письменностью, и те, в основе официального языка и письма которых лежали колониальные языки (английский, французский, испанский, португальский и др.). Таким образом, для анализа была использована статистика по 115 странам с населением в 45 % (более 3 млрд чел.) от населения планеты (более

³⁷ ВВП на душу населения 2010 // Статистика стран мира: [сайт]. 15.09.2012. URL: <http://iformatsiya.ru/tab1/567-vvp-na-dushu-naseleniya-2010.html> (дата обращения: 20.10.2016).

7 млрд чел.). На основании изученных 117 алфавитов из 115 стран для исследования были сформированы 2 полярные группы. В первую группу были включены страны, в основе официального языка которых лежат алфавиты в 26 и менее букв, всего 30 стран, а во вторую группу — страны, в основе официального языка которых лежат алфавиты в 34 и более букв, всего 20 стран.

Исследование показало, что количество экономически успешных стран, т. е. обладающих ВВП выше среднемирового (на 2010 г. — 11 100 \$) и использующих алфавиты в 26 и менее букв, в 4 раза превышает таковое из числа экономически менее успешных стран, обладающих ВВП ниже среднемирового (соответственно $24 / 6 = 4$, $p \leq 0,001$). И наоборот, количество экономически менее успешных стран и использующих алфавиты, насчитывающие более 33 букв, превышает таковое из числа экономически более успешных стран более чем в 5 раз (соответственно, $17 / 3 = 5,7$, $p \leq 0,001$). Среднее значение показателя ВВП на душу населения оказалось более чем в 7 раз большим у стран, использующих алфавиты в 26 и менее букв, чем у стран, использующих алфавиты из более 33 букв ($28\,445 \$ / 3704 \$ = 7,68!$).

Таким образом, на повестку дня современной науки следует поставить вопрос: «Каковы долгосрочные перспективы развития нервной системы и мышления человека в различных языковых пространствах?»

Очевидно, что исследования этого направления без изучения существующих психофизиологических проблем невозможны.

В качестве заключения приведем цитату Н. Г. Чернышевского, который еще в 1860 г. в своем «Антропологическом принципе в философии» указывал: «Естественные науки уже развились настолько, что дают много материалов для точного решения нравственных вопросов. Из мыслителей, занимающихся нравственными науками, все передовые люди стали разрабатывать их при помощи точных приемов, подобных тем, по каким разрабатываются естественные науки»³⁸.

³⁸ Чернышевский Н. Г. Антропологический принцип в философии. 1860 // Lib.ru/Классика: [сайт]. URL: http://az.lib.ru/c/chernyshewskij_n_g/text_0430.shtml (дата обращения: 20.10.2016).

Глава 8. КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ЯЗЫКОВОМ ТЕСТИРОВАНИИ

8.1. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРОЦЕДУР В ОПРЕДЕЛЕНИИ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ (НА ПРИМЕРЕ ОКСФОРДСКОГО АДАПТИВНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ОНЛАЙН-ТЕСТА)

Новые информационные технологии стремительно разворачиваются в привычных сферах повседневной жизни, и особенно в области образования, наиболее тесно связанной с источником интеллектуальных свершений.

Получение сертификата о владении иностранным языком в жизни любого человека является значимой вехой, и некоторые экзамены, такие как TOEFL, IELTS или FCE, существующие в течение десятилетий, в рамках человеческой жизни стали восприниматься как нечто глобальное и непреходящее, как неотъемлемая часть действительности, открывающая возможности стать гражданином всего мира.

И эти экзамены на наших глазах меняют свой формат. Навсегда ушел в прошлое привычный бумажный вариант экзамена TOEFL, а также его компьютерный вариант, теперь существует только интернет-версия (Internet-based Test — TOEFL iBT) (см. раздел 2.2.2.); многие кембриджские сертификационные экзамены: Key (KET) for Schools / Preliminary (PET) for Schools, First (FCE) for Schools, First (FCE), Advanced (CAE), Proficiency (CPE), Business Preliminary (BEC P), Business Vantage (BEC V), Business Higher (BEC H) — имеют параллельную компьютерную версию; с 2008 г. Группа «Технологии знаний» издательства «Пирсон» (Knowledge Technologies group of Pearson¹) принимает полностью компьютеризованный тест на владение навыками устной речи на таких языках, как английский, испанский, голландский, французский, арабский и мандарин (китайский). Ответы тестируемого при очной беседе или по телефону оцифровываются с помощью технологий распознавания речи и автоматически оцениваются.

¹ Pearson: [сайт].

Служба образовательного тестирования ETS также перешла к экспериментам по автоматизации оценивания письменной части языковых экзаменов. Издательства университетов Оксфорда и Кембриджа предлагают свои диагностические онлайн-тесты с целью подбора образовательного курса или определения подходящего для кандидата уровня квалификационного экзамена. Результаты тестирования приводятся в соответствии с европейской системой уровней владения иностранным языком (Common European Framework of Reference — CEFR).

Остановимся подробнее на одной из интернет-версий входного или диагностического тестирования. При измерении уровня знаний согласно классической модели тестирования группе обучаемых предъявляется тест определенной длины (до 200 единиц, как в одной из старых версий Оксфордского диагностического теста²), содержащий задания всех предполагаемых уровней трудности, начиная от проверки базовых знаний и до довольно продвинутых. Итоговая оценка формируется по числу правильных ответов: чем выше уровень знаний студента — тем на большее количество вопросов он способен выбрать правильный ответ. Недостатком такого тестирования может быть случайное угадывание слабыми и средними студентами правильных ответов. С другой стороны, для более или менее точного определения уровня знаний необходимо ответить на большое количество вопросов, отражающих множество языковых явлений и представляемых на той или иной стадии обучения. И тогда для смешанной группы нередки ситуации, когда сильному студенту приходится отвечать на множество легких вопросов, а слабому студенту — переходить в режим угадывания ответов на все сложные для него задания, тогда как каждый из них предпочел бы вообще не отвечать на задания, не соответствующие своему уровню. Таким образом, для обеспечения максимальной информативности результатов контроля необходимо, чтобы средняя сложность предъявляемого обучаемому теста соответствовала его индивидуальному уровню обученности, а длина теста, желательно, не вызывала бы скуки и утомления. Практически это осуществляется с помощью *адаптивного* или индивидуально-ориентированного тестирования (*adaptive / tailored testing*³).

² Oxford Placement Test // Британия: Школа английского языка: [сайт]. URL: <http://britania.tomsk.ru/site/examination/oxford-placement-test.html> (дата обращения: 20.10.2016).

³ Клайн П. Указ. соч.

Под современным адаптивным тестовым контролем понимают компьютеризованную систему научно обоснованной проверки и оценки результатов обучения, обладающую высокой эффективностью за счет оптимизации процедур генерации, предъявления и оценки результатов выполнения адаптивных тестов. Эффективность контрольно-оценочных процедур повышается при использовании многошаговой стратегии отбора и предъявления заданий, основанной на алгоритмах с полной контекстной зависимостью. Это значит, что очередной шаг совершается только после оценки результатов выполнения предыдущего шага: при правильном ответе испытуемого очередное задание выбирается более трудным, коэффициент трудности и текущий балл постоянно увеличиваются. Первый же неверный ответ влечет за собой предъявление последующего более легкого задания, что дает возможность системе определить полосу «комфортности» для данного тестируемого.

Процедура тестирования обычно начинается с выбора учащимся своего предполагаемого уровня (рис. 23), но, в любом случае, весь процесс осуществляется по принципу обратной связи и завершается, когда обучаемый выходит на некоторый постоянный уровень сложности, например отвечает подряд на некоторое критическое количество вопросов уровня A2.

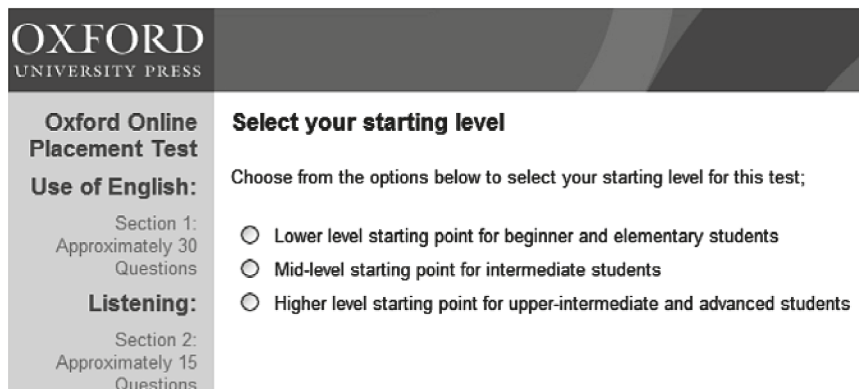


Рис. 23. Начальная страница Оксфордского теста размещения.

Для реализации таких алгоритмов необходимо:

- наличие банка калиброванных заданий с устойчивыми оценками их параметров, позволяющими прогнозировать успех

или неуспех испытуемого при подборе очередного задания адаптивного теста;

- использование программно-инструментальных средств и компьютерных программ для индивидуализации алгоритмов подбора заданий, основанных, как правило, на оценке вероятности правильного выполнения учебных заданий;
- использование параметрических моделей IRT.

Создание банка тестовых заданий Оксфордского диагностического теста (Oxford Online Placement Test⁴ — ООПТ) включало в себя стандартные процедуры: их апробацию на начальной выборке типичных респондентов (в данном случае это были 200 студентов из более чем десятка учебных заведений, носители нескольких языков, отличающихся от английского), результаты по каждому пункту анализировались и соотносились с числовой отметкой в соответствии с коэффициентом трудности на шкале, градуированной от 1 до 100. Все элементы банка тестирования были проверены с помощью корпусных процедур: они представляют собой речевые образцы в высоковероятном для данного типа дискурса грамматическом и лексическом окружении.

Упомянем также о теоретических основах использования модели Георга Раша (G. Rasch) при адаптивном тестировании⁵. Классическая теория тестирования, несмотря на хорошо разработанный математический аппарат, прозрачность и ясность получаемых выводов, имеет принципиальные недостатки. В частности, тестовые баллы испытуемых зависят от трудности заданий в тесте, а трудность задания зависит от выборки испытуемых. Большим недостатком классической теории является нелинейность тестовых баллов испытуемых. За рубежом уже несколько десятилетий развивается современная теория тестирования — Item Response Theory, являющаяся частью более общей теории латентно-структурного анализа. Отдельно следует ко-

⁴ Pollitt A. The Oxford Online Placement Test: The Meaning of OOPT Scores. URL: http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedFiles/Buy_tests/oopt_meaning.pdf (дата обращения: 20.10.2016); Purpura J. E. The Oxford Online Placement Test: What does it measure and how? URL: http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/6_New_Look_and_Feel/Content/oopt_measure.pdf (дата обращения: 20.10.2016).

⁵ Ким В. С. Указ. соч.

ротко остановиться на теории Раша, которую иногда называют однопараметрической теорией IRT⁶ (см. раздел 1.4.2.).

Перечислим *преимущества IRT* перед классической теорией тестов:

- использование модели Раша превращает измерения, выполненные в порядковых шкалах, в линейные измерения, в результате качественные данные анализируются с помощью количественных методов;
- мера измерения параметров модели Раша является линейной, что позволяет использовать широкий спектр статистических процедур для анализа результатов измерений;
- оценка трудности тестовых заданий не зависит от выборки испытуемых, на которых она была получена;
- оценка уровня подготовленности испытуемых не зависит от используемого набора тестовых заданий;
- неполнота данных (пропуск некоторых комбинаций «испытываемый — тестовое задание») не является критичной.

Возвращаясь к практике использования адаптивной модели диагностического тестирования ООРТ, следует учесть, что оно проводится по двум аспектам — оценивает наличие таких навыков, как использование языкового материала (Use of English) и аудирование (Listening).

Каждая сессия диагностического теста ООРТ предназначена для соотнесения имеющихся у испытуемого умений и навыков обоих упомянутых аспектов с одним из 6 уровней владения иностранным языком на шкале CEFR (от A1 до C2). Это возможно при условии, что: 1) каждый элемент / задание, включаемое в банк, относится к одному из 6 уровней и 2) все уровни CEFR от A1 до C2 содержат свое подмножество ранжированных по трудности заданий. Более того, во избежание повтора одного и того же набора вопросов для разных тестируемых, а также для любого тестируемого, который выполняет этот тест неоднократно, необходимо наличие в банке достаточного количества заданий с одинаковым рейтингом, которые бы произвольно отбирались системой в момент генерации следующего задания. Каждый такой элемент банка имеет подробную спецификацию и отнесен к опре-

⁶ Item response theory // Wikipedia: Free encyclopedia: [сайт]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Item_response_theory (дата обращения: 20.10.2016).

деленному банку-уровню CEFR. Всего в системе собрано несколько тысяч единиц таких калиброванных заданий.

Еще одна задача — это создание подмножеств промежуточных элементов. Например, самые сложные задания уровня A2 должны принадлежать также и к уровню B1, но только в качестве наиболее легких из них. Это гарантирует непрерывность шкалирования, так, что пограничные участники тестирования смогут определить, попадают ли они на следующую ступень или остаются на более низком уровне. Такой подход обеспечивает плавный переход от уровня к уровню благодаря равномерной наполненности банков подуровней (рис. 24)⁷.

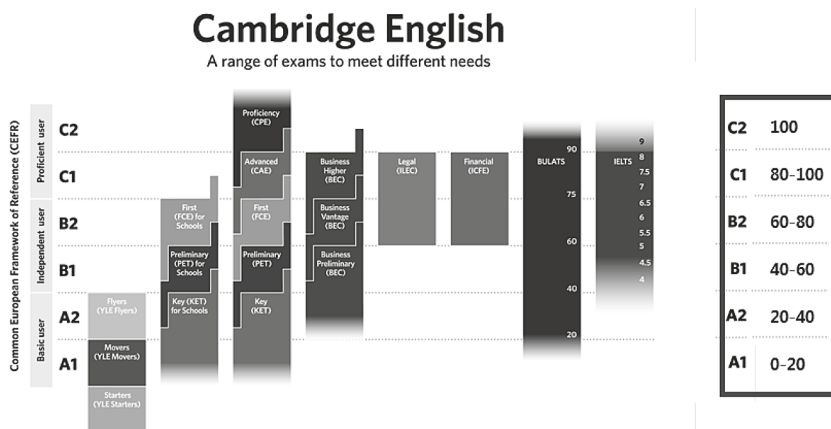


Рис. 24. Результаты диагностического тестирования в соответствии со шкалой CERF.

Обратимся к рис. 25. Итак, вначале тестируемому было предложено задание с рейтингом чуть ниже 40. После правильного ответа на этот вопрос он зарабатывает чуть менее 50 очков, и далее следует задание с рейтингом чуть выше 40. Так, всего за 8 шагов, ответив лишь единожды неправильно, студент постепенно набирает 75 очков. Однако за этим была допущена пара ошибок, из-за чего система определила, что этот уровень для испытуемого несколько высок. Ряд дополнительных вопросов — и итоговый балл части «Использование языкового материала» («Use of English») стабилизируется вокруг отметки

⁷ International language standards // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr/> (дата обращения: 20.05.2017).

чуть ниже 70. После этого система диагностирования предъявляет ему вторую часть — аудирование. Рейтинг первого вопроса на прослушивание теперь задается баллом, полученным в первой части. Студент дважды попадает в точку и дважды ошибается, так что его итоговый балл за аудирование быстро устанавливается выше отметки 70. Важно учитывать, что системе удалось «нащупать» стабильность в ответах испытуемого довольно быстро: всего за 13 шагов части «Использование языкового материала» и 11 в части «Аудирование». Однако тестируемый обычно отвечает на некоторое количество дополнительных, «подстраховочных» вопросов, т. е. всего на 30 в первой и 15 во второй части, что обеспечивает бóльшую точность в оценке уровня испытуемого (см. рис. 25).



Рис. 25. Индивидуально-ориентированное тестирование: студент 1.

Погрешность оценивания

Процесс оценивания в данном случае (рис. 26) был сходным с описанным в случае со студентом 1 (рис. 25): трудность первых вопросов была невысока, и 3 первых ответа испытуемого оказались правильными. Его итоговый балл стабилизировался через 12 шагов. На диаграмме, представленной на рис. 26, вертикальные отрезки, проходящие через точки ранжированных по трудности вопросов, обозначают величину погрешности измерения для каждого набранного балла. Поначалу погрешность довольно высока, приблизительно ± 20 , после чего она уменьшается с каждым новым заданием. Обычные 30 вопросов первой части сводят эту погрешность к величине ± 5 . Так как баллы, набираемые тестируемым при выполнении заданий на ауди-

рование, обычно довольно близки к итоговому баллу, полученному за владение языковым материалом, погрешность в начале второй части немного меньше, а требуемые параметры точности (± 5) достигаются всего за 15 шагов.



Рис. 26. Индивидуально-ориентированное тестирование: студент 2.

Значение расхождений в оценке умений и навыков первой и второй частей

Обратим внимание, что студент 2 (рис. 26), по всей видимости, лучше справляется с заданиями части аудирования, чем с заданиями на грамматику и лексику в первой части. Создатели данной системы онлайн-диагностики считают, что, как правило:

- отличие в 6 баллов и меньше не позволяет судить о наличии существенной разницы в имеющихся у испытуемого умениях и навыках по обоим аспектам оценивания;
- разница в 7 и более баллов признается значимой, но не всегда сказывается на практике обучения и использования данного иностранного языка;
- отличие в 13 баллов — это существенный разрыв, который может сказаться на результатах дальнейшей линии обучения и практики использования языка.

Таким образом, в результате описанного процесса онлайн-тестирования система ООРТ производит и сообщает 2 оценки: по части владения языковым материалом и по части аудирования, что делается с достаточно высокой точностью в свете целей подобного диагностического мероприятия. В завершение процесса в отчете указывается

также упомянутая остаточная погрешность ± 5 единиц. Это значит, что с наибольшей вероятностью способности студента могут соответствовать 65 баллам, а это, без сомнений, относит его к уровню B2. Другими словами, он находится на четверти пути по направлению к C1.

Также мы можем судить, какова вероятность правильности полученного результата. Итоговый балл равен 65 ± 5 . Вероятность того, что текущий уровень студента ниже 55 баллов, — 2,5%; между 55 и 60 — 16%; между 60 и 70 — 68%; между 70 и 75 — 16%; выше 75 — 2,5%.

Несмотря на неизбежную вероятность ошибки, сопровождающую любые измерения, мы можем быть уверены, что наш студент действительно находится на уровне B2: существует вероятность лишь 1:6, что его уровень определен неправильно и на самом деле он все еще принадлежит уровню B1. Не стоит забывать, однако, что если система выдает отчет о наличии 6 студентов, чей результат лишь на стандартную погрешность выше границы уровня, существует большая вероятность, что один из них все-таки ниже заветной отметки!

В случае, если итоговый балл какого-либо студента пришелся рядом с границей между уровнями, ему рекомендуется повторное прохождение теста. Тогда стандартная погрешность по обеим сессиям снизится на коэффициент $\sqrt{2}$ — с 5,1 до 3,6, что поможет определить с выбором уровня точнее.

А какие выводы должен сделать преподаватель, если студент получил 47 баллов за владение языковым материалом и 60 за аудирование? По возможности — снова повторное тестирование, либо придется принимать во внимание пограничное состояние способностей данного студента и, возможно, уделить особое внимание тем аспектам его навыков, которые не получили достаточного развития.

Интерпретация балльных оценок

Создатели онлайн-теста ООРТ предлагают следующую таблицу для установления соответствия полученных в результате тестирования оценок и уровнями владения иностранным языком по шкале CEFR (табл. 51). Данная система соответствия возникла в результате исследования суждений преподавателей 30 учебных заведений из 11 стран, принявших участие в пилотном проекте ООРТ. Преподавателей попросили оценить своих студентов по каждому из 50 критериев «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком». Было получено 638 анкет. В результате анализа на соответствие некоторые из анкет были отсеяны, после чего осталось 566 формуля-

ров и 44 отчета, подвергнутые статистической обработке. Для каждого студента был определен уровень, на котором, по мнению преподавателя, он в тот момент находился. Почти все участвовавшие в эксперименте студенты разместились на уровнях A1–C1, и лишь некоторые из них оказались за границами данного диапазона. Затем диагностическая система была настроена таким образом, чтобы те же студенты были распределены в соответствии с полученными баллами на те же уровни, что и при оценке их умений преподавателями.

Таблица 51

Соответствие баллов ОПТ уровню CEFR

Баллы ОПТ	Уровень CEFR	
90–100	C2	Уровень владения в совершенстве (Mastery)
75–89	C1	Уровень профессионального владения (Effective Operational Proficiency)
60–74	B2	(Пороговый продвинутый уровень (Vantage))
40–59	B1	Пороговый уровень (Threshold)
20–39	A2	Предпороговый уровень (Waystage)
10–19	A1	Уровень выживания (Breakthrough)

Таким образом, при настройке данной диагностической системы ее создатели не последовали рекомендациям Совета Европы, в которых приводится совет ранжировать по трудности сами вопросы⁸, вместо этого они предпочли взять за основу ранжированные умения студентов. «Рекомендациями» предполагалось, что группа специалистов должна оценивать каждое задание, каждый элемент тестирования, задавая вопрос: какого уровня CEFR должен достигнуть учащийся, чтобы ответить на данный вопрос правильно? Однако в научной литературе существуют свидетельства, что правильно оценить рейтинг задания таким образом почти невозможно, особенно когда эти задания представляют собой вопросы с множественным выбором и когда их количество в банке данных составляет несколько тысяч. По этой причине для того, чтобы оценить тест на валидность, авторы проекта воспользовались методом, известным как «равные проценти́ли» (equating percentiles), в основу которого положены субъективные

⁸ Common European Framework of Reference for Languages...

оценки, поставленные студентам действующими преподавателями во время предварительного тестирования на начальной стадии создания диагностической системы.

Обобщая сказанное, к достоинствам рассмотренной здесь адаптивной модели тестирования с использованием IRT можно отнести интерактивный характер предъявления заданий, быстрое выявление уровня развития тестируемых навыков с моментальной выдачей результата и возможностью мониторинга по итогам тестирования целых групп студентов, а также соотнесение результатов тестирования со шкалой CEFR. Другим важным преимуществом адаптивного тестирования является наличие непрерывной шкалы, позволяющей плавно распределять результаты по различным языковым уровням. Недостатком этой модели является необходимость в калибровке, т. е. в эмпирическом определении параметров заданий, требующем достаточно большого количества экспериментальных данных. Однако появление новой тенденции широкомасштабного входного и промежуточного тестирования в крупных российских вузах наводит на мысль о настоятельной необходимости разработки и применения подобных проектов в нашей стране.

8.2. КОМПЬЮТЕРИЗОВАННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Известно, что сегодня в высших учебных заведениях тестирование знаний нередко проводят в качестве контрольного мероприятия с целью оценки успешности усвоения учащимися курса некой дисциплины.

Л. Е. Короткова в своей диссертации⁹ описывает другую модель компьютерного сопровождения, когда контроль осуществляется на каждом из последовательных этапов процесса приобретения знаний, в ходе решения таких учебных задач, как актуализация, закрепление, коррекция, повторение, систематизация и обобщение. Автор отмечает, что в вузе тестовые задания применяются для проведения контро-

⁹ Короткова Л. Е. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.

ля знаний с целью их оценки, в то время как важнейшие для усвоения этапы актуализации и закрепления знаний проходят чаще всего в виде фронтальной беседы или вообще не проводятся. Другой недостаток в организации обучения, на который указывает автор исследования, это низкий уровень обобщения знаний, методическое обеспечение которого проводится нерегулярно и, как правило, в устной форме. Мы полностью согласны с автором в том, что путем формального обобщения и закрепления знания усваиваются лучше.

Это согласуется и с предлагаемой нами формой актуализации и обобщения грамматических знаний в виде схем и таблиц, организованных по структурно-функциональному принципу с обязательным закреплением и всеми последующими этапами приобретения знаний в процессе выполнения интерактивных упражнений и тестов на компьютере.

Здесь необходимо пояснить, что только что упомянутое слово «тест» употребляется нами для обозначения особого рода контрольного компьютеризованного интерактивного упражнения. Однако если рассмотреть характерные особенности теста в его терминологическом значении, приведенном в монографии И. Ю. Павловской и Н. И. Башмаковой¹⁰, то следует отметить, что такой «компьютерный тест» обладает большинством, хотя и не всеми данными характеристиками. Такие качества, как «объективность, четкая направленность на контролируемый аспект, удобство и компактность формы и экономичность по времени», присущи, по нашему мнению, контрольным материалам, создаваемым с помощью генеративных программ типа тестмейкера Hot Potatoes. Открытость программной базы данных при условии тщательного анализа и редактирования уже готовых генеративных заданий позволяет им приобретать со временем и такие важнейшие параметры, как надежность и валидность.

В отношении типов упражнений, используемых в процессе обучения, добавим, что в методике обучения иностранным языкам еще в 40–50-е годы XX в. учеными был сделан крупный шаг вперед в плане их типологизации¹¹. Упражнения стали классифицироваться в зави-

¹⁰ Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Указ. соч.

¹¹ Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э. Методика преподавания французского языка в школе. М., 1958; Нестерова Л. В. Формирование информационной культуры будущих инженеров лесного комплекса в процессе гуманитарной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. URL: <http://diss.seluk.ru/di-pedagogika/698168-4-formirovanie-infor>

симости от процессов формирования речевых умений и навыков, а не на основе процессов становления знаний, характерных для учебных предметов так называемых «основ наук» (а именно: актуализации, закрепления, коррекции, повторения, систематизации и обобщения). То есть классификация упражнений для совершенствования навыков владения иностранным языком соответствует следующим этапам: презентации, семантизации, тренировки и контроля¹².

Предлагаемая нами модель обучения основана на использовании компьютерного сопровождения на всех перечисленных этапах обучения не только в функции контроля, но и непосредственно в качестве средства обучения в соответствии с указанными стадиями усвоения материала.

В табл. 68 мы попытались показать соответствие типов упражнений Hot Potatoes этапам формирования грамматического навыка, нашедшим отражение в работах П. Я. Гальперина, Е. И. Пассова и А. А. Миролюбова¹³. Табл. 52 также позволяет соотнести их с системой упражнений, предлагаемой британским методистом Пенни Ур¹⁴.

Хочется привести также следующие соображения, касающиеся перевода учащихся на самоконтроль. Миролюбов, ссылаясь на идею Пассова о том, что контроль должен на протяжении большей части учебного процесса носить скрытый для учащихся характер и содействовать их переводу на самоконтроль, отмечает: «Думается, что представление о контроле как фазе перехода к самоконтролю перспективно. Однако это положение автор до конца не раскрыл, и оно осталось лишь призывом»¹⁵.

macionnoy-kulturi-buduschih-inzhenerov-lesnogo-kompleksa-processe-gumanitarной-podgotovki.php (дата обращения: 20.05.2017); Пассов Е. И. НОФ «Методическая школа Пассова»: Формирование грамматических навыков. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002; Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980.

¹² Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени; Инфра-М, 2002.

¹³ Гальперин П. Я. Предисловие // Подольский А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Изд-во МГУ, 1987; Миролюбов А. А. Указ. соч.; Пассов Е. И. НОФ «Методическая школа Пассова» ...

¹⁴ Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory // Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

¹⁵ Миролюбов А. А. Указ. соч. С. 394.

Таблица 52

Соответствие типов упражнений Hot Potatoes этапам формирования грамматического навыка

(А — по П. Я. Гальперину¹⁶, Б — по Е. И. Пассову и А. А. Миролубову¹⁷, В — по П. Ур¹⁸)

Мыслительные операции, сопровождающие становление грамматического навыка в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий		Типы (речевых) грамматических упражнений в соответствии с сознательно-ориентированным подходом	Hot Potatoes
А	Б	В	
а. Мотивация действий	Презентации и семантизации	1. Ознакомительный этап (Awareness) После того, как учащиеся ознакомлены с грамматической моделью или структурой, предлагается текстовый материал, содержащий образцы употребления данного грамматического явления (для опознавания, подчеркивания и т. д.).	Во всех приложениях Hot Potatoes есть возможность презентации грамматического материала, таблицы
б. Составление схемы-ориентира действий			
в. Заполнение схемы-ориентира языковым материалом г. Проговаривание вслух языкового материала, организованного в соответствии со схемой-ориентиром д. Проговаривание «про себя» — внутренняя речь	Анализ Тренировка, имитация и подстановка	2. Упражнения на подстановку (Controlled drills) John drinks tea but he doesn't drink coffee. a) like: ice cream/cake; b) speak: English/Italian; c) enjoy: playing football/playing chess. 3. Отдельные высказывания (Meaningful drill) He / She likes ice cream; or He / She doesn't like ice cream. a) enjoy: playing tennis; b) drink: wine; c) speak: Polish.	Multiple Choice MultiSelect JCross, JMatch, JMix, Short Answer

¹⁶ Гальперин П. Я. Указ. соч.¹⁷ Пассов Е. И. НОФ «Методическая школа Пассова»...; Миролубов А. А. Указ. соч.¹⁸ Ur P. Op. cit.

Окончание табл. 52

Мыслительные операции, сопровождающие становление грамматического навыка в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий		Типы (речевых) грамматических упражнений в соответствии с сознательно-ориентированным подходом	Hot Potatoes
А	Б	В	
е. Выражение вслух определенной мысли	Обобщение, абстрагирование, синтез и сравнение Трансформация и переключение, контроль и самоконтроль	4. Дискуссия. Guided, meaningful practice. Например, при изучении условного наклонения учащимся предлагается тема «If I had a million dollars...» для письменного или устного обсуждения.	Short Answer Close
ж. Студенты поэтапно усваивают весь материал, сознательно выполняя все операции по оформлению мысли		5. Сочинение с применением изучаемых структур. (Structure-based) discourse composition. Например, предлагается проблема выбора этически верного поведения в следующей ситуации: ('You have seen a good friend cheating in an important test'). Текст сочинения на этот раз должен содержать, например, модальные глаголы (might, should, must, can, could, etc.)	Hybrid Multiple Choice Short Answer
		6. Свободная дискуссия. Free discourse. Как в типе 4, но на этот раз учащихся не просят употреблять конкретные структуры. Однако ожидается, что сама заданная ситуация подтолкнет к использованию изученных структур.	

Нам представляется, что самоконтроль, как один из компонентов развитого грамматического навыка, неразрывно связан с самооценкой, с осознанием собственных недоработок и ошибок. В диссертации Л. В. Нестеровой упоминается интересный феномен, часто наблюдаемый многими преподавателями, а именно — переоценка или недооценка учащимися собственных знаний. «Самооценка студентов (более 65 процентов), — пишет автор, — оказалась завышенной или

заниженной, что вполне соответствует начальному этапу обучения в вузе. <...> Анкета, проведенная среди преподавателей, подтвердила эту тенденцию. <...> Однако сами студенты этих недостатков за собой не замечают. Это коррелирует с преобладающей неадекватной самооценкой»¹⁹.

Оценка знаний и навыков преподавателем также часто носит субъективный характер. В условиях компьютерной поддержки, неизменно сопровождаемой выставлением оценки (которую студенты иногда стараются не оглашать, но вынуждены принимать во внимание), мы часто являлись свидетелями коррекции самооценки.

Тестирование уровня сформированности грамматического навыка оформления речи (ГНОР). Для определения степени сформированности грамматических навыков в начале обучения мы предлагаем вновь поступившим студентам тестирование по основным разделам предстоящей программы обучения грамматике английского языка на основе генеративной программы Hot Potatoes, которое они выполняют на сайте дистанционного обучения или в компьютерном классе.

Выводы об успешности совершенствования *речевого* грамматического навыка в процессе обучения в условиях компьютерной поддержки делаются на основании устного тестирования в конце обучения, для чего каждой паре студентов выдаются одинаковые экземпляры аутентичного текста, а именно — одного из рассказов Криса Кулшоу из серии «Headwork Stories»²⁰. Тестируемые ставят в известность, что через несколько минут содержание текста необходимо будет обсудить на языке оригинала, при необходимости используя косвенную речь. Каждый из текстов названного издания книги К. Кулшоу сопровождается рядом вопросов и заданий, которые преподаватель может использовать для создания предмета обсуждения. Последнее задание предполагает обратный перевод с русского языка на английский одного (заранее не известного студентам) предложения из прочитанного текста, которое содержит какую-либо из *контрольных* структур: например, сложное дополнение, герундиальный оборот, модальную или сослагательную конструкцию и т. п.:

The two brothers sat in the dark *watching the robbers steal* everything of value in the shop.

¹⁹ Нестерова Л. В. Указ. соч.

²⁰ Culshaw C. Headwork stories. СПб.: Питер; Oxford University Press, 1999.

The policemen got very angry and said that they *would* arrest Barry and Keith and lock them up for a very long time *if they didn't answer* their questions.

When he heard this, Tom went quite white, *as if* someone *had dusted* his face with flour.

The next day Mr and Mrs Waters got a nice surprise. There was a letter in the post and inside were two free tickets for the circus. "I wonder *who could have sent* them?" said Mr Waters.

В целях экономии времени, снятия психологической напряженности, которая нередко сопровождает процесс тестирования, а также создания условий, приближенных к реальной коммуникации, беседа проводится одновременно с двумя студентами.

Начиная изучение подходов к тестированию степени сформированности ГНОР, мы опирались только на пятибалльную шкалу, предлагаемую П. Ур²¹ (см. табл. 53). Пункты 1–5 этой таблицы соответствуют разделу «Правильность» («Accuracy») данной шкалы и включают описание степени развитости грамматических навыков оформления речи в соотношении с одним из уровней, обычно от 2-го до 5-го (первые два столбца табл. 53). Выставляемая оценка совпадает с номером уровня. Четвертый столбец таблицы отведен под суммарный балл анализируемости, вычисляемый на основании данной системы.

Однако, на наш взгляд, приведенные описания 5 уровней развитости ГНОР (по П. Ур) не позволяют детально оценить конкретные особенности грамматического оформления речи (см. табл. 54). Поэтому мы выделили некоторые грамматические маркеры, которые, по нашему мнению, могут служить внешними показателями мыслительных процессов самоконтроля и «анализируемости» (перевод термина Е. Бялисток «analyzed control»²²) при грамматическом оформлении устного иноязычного высказывания. Позднее была разработана система оценки *анализируемости грамматической правильности речи* (АГПР — см. табл. 54).

Для сравнения самооценки правильности речи, определяемой самим тестируемым, и оценки, даваемой преподавателем, сразу же после устного ответа обе стороны, т. е. участвовавшие в устном тестировании преподаватель и студент, делали пометки на двух экземплярах

²¹ Ur P. Op. cit.

²² Bialistok E. Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency // Grammar and Second Language Teaching. VIII. Boston (MA), 1988.

Таблица 53

Оценка уровня владения ГНОР по шкале П. Ур

№ п/п	Уровень владения грамматическим навыком оформления устного высказывания	Уровень / балл	Суммарный балл анализируемости
1	Отрывочные иноязычные слова, не связанные по смыслу явным образом, или полное отсутствие попыток изъясняться на иностранном языке	0–1	От (-19) до (-10)
2	Бедный словарный запас, ошибки в базовой грамматике, заметный акцент; отдельные неуверенные слова и выражения; иногда трудно разобрать, что именно собеседник пытается сказать	2	От (-9) до (0)
3	Демонстрируемый словарный запас адекватен по смыслу, но не отличается разнообразием и выразительностью. Встречаются явные грамматические ошибки. Акцент заметен, но не затрудняет понимания; фразы короткие и, возможно, неполные	3	От (+1) до (+10)
4	Богатый словарный запас, при оформлении высказывания могут встречаться грамматические недочеты, присутствует легкий акцент; фразы короткие и простые	4	От (+11) до (+16)
5	Богатый лексический запас, выразительность, идиоматичность, грамотное оформление речи; использование сложных синтаксических структур; возможны единичные грамматические ошибки, акцент отсутствует или заметен лишь время от времени	5	От (+17) до (+20)

бланка, приведенного в табл. 54, отметив кружком нужный балл на строках 1–7. Каждый из параметров таблицы оценивался соответствующим количеством баллов (от -5 до +6). Затем баллы суммировались. Минимальный суммарный показатель составлял -19 баллов, максимальный — +20 баллов.

Регистрация проводилась по 3 параметрам:

- 1) самооценка ниже оценки преподавателя (заниженная);
- 2) самооценка и оценка преподавателя приблизительно совпадают ($\pm 1-2$ балла);
- 3) самооценка выше оценки преподавателя (завышенная).

Таблица 54

Оценка правильности устной иноязычной речи по грамматическим маркерам ее оформления

№	Грамматический маркер	Более 2 ошибок без самокоррекции	1–2 ошибки + самокоррекция	Употребление не замечено	Ошибки не замечены
1	Порядок слов	(–5) (–4)	(–3)	–	0
2	Употребление личных местоимений	(–5) (–4)	(–3) (–2) (–1)	–	0
3	Употребление модальных глаголов с простым инфинитивом	(–3)	(–2) (–1)	0	(+2)
4	Применение временных форм	(–3) (–2) (–1)	(+1) (+2)	–	(+3)
5	Применение пассивного залога	(–2) (–1)	(+1) (+2) (+3)	0	(+4)
6	Оформление косвенной речи	(–1)	(+1) (+2) (+3) (+4)	0 (употребление прямой речи)	(+5)
7	Контрольная структура (КС)	Более 2 ошибок	Наличие 1–2 ошибок при использовании КС или ее аналогов	Использование данной структуры более простыми средствами (избегание)	Использование данной структуры или передача содержания аналогичными средствами продвинутой грамматики без ошибок
		0	(+3)	0	(+6)

Из 34 чел., участвовавших в данном виде контроля, в начале обучения заниженную самооценку имели 6 чел., приблизительно совпадающую с оценкой преподавателя — 11 чел. и завышенную — 17 чел.

Наблюдение за процессом совершенствования грамматического навыка учащихся ведется в течение всего периода обучения, что находит отражение в количественных показателях успешности выполнения компьютеризованных упражнений, в результатах письменных работ студентов и динамике оценок их устных ответов.

Лейтмотивом методики является нацеленность на отказ от спонтанного применения грамматических форм, и особенно глагольных структур, которые часто в результате межъязыковой интерференции неосознанно отождествляются с 3 основными временами русского глагола. Предполагается, что лишь постепенно (как отмечалось В.С.Цетлин²³) активное внимание и сознательный контроль над оформлением письменного и устного высказывания приведут к автоматизированному мгновенному выполнению соответствующих мыслительных операций. Для многих учащихся такой постоянный самоконтроль представлял немалые трудности, так как при говорении на родном языке внимание к формальным особенностям чаще всего остается периферийным, а при иноязычном общении основное внимание сфокусировано на содержании и его *лексическом* оформлении. Общей тенденцией является постепенное усвоение новых грамматических структур и все более редкое обращение к опорным таблицам во время выполнения грамматических интерактивных и условно-речевых упражнений.

В конце обучения в рамках итогового тестирования экзаменуемым также предлагается небольшой отрывок из англоязычного художественного произведения. Текст предварительно обрабатывается таким образом, что студенту необходимо не только перевести выборочные предложения на родной язык, но и самостоятельно решить, как грамматически оформить каждую заданную структуру (для этого следует устно «раскрыть скобки» или выбрать один из предложенных вариантов).

Пример.

Nobody from the village (used to go / would go / went) near the crossroads after midnight. Everyone said the place (to haunt). Lots of people said

²³ Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 18–21.

they (to see) a white figure there — a horrible one-eyed woman with a big black cat.

One night, Tom and Mick (be) in the village pub (have) a drink. They (talk) about the ghost at the crossroads. “I (not to believe) in ghosts,” said Tom²⁴.

“The two brothers sat in the dark watching the robbers (to steal) everything of value in the shop. But neither brother (to speak)”²⁵.

Данный вид тестирования позволяет вычлениить грамматическую составляющую в процессе оформления иноязычного высказывания, с одной стороны, «разгружая» память, когда не надо задумываться о его лексическом наполнении, и, с другой стороны, максимально приближаясь к условиям сиюминутного принятия решения о грамматической форме по мере порождения текста.

Результирующая оценка выставляется принимающими тестирование преподавателями (желательно, чтобы их было не менее двух) по принципу ГНОР / АГПР, см. табл. 54 (например, 4 / 15). До объявления этих результатов студентам им снова предлагается заполнить бланк самооценки.

Так, в конце обучения последней группы, принявшей участие в исследовании и состоявшей из 32 чел., заниженную самооценку имели 3 чел. (в начале обучения — 6 чел.), приблизительно совпадающую с оценкой преподавателя — 25 чел. (в начале обучения — 11 чел.) и завышенную самооценку имели 4 чел. (в начале обучения — 17 чел.). Два человека не участвовали в повторном измерении.

В относительных показателях результаты изменения самооценки следующие: в начале обучения заниженную самооценку грамматической правильности имели 18% учащихся, в конце обучения таких не уверенных в себе студентов стало вполнину меньше, т. е. 9%. Довольно адекватно оценивать свою способность говорить правильно стали еще 46% учащихся (от 32 до 78% в начале и в конце обучения соответственно). Завышенную самооценку сохранили лишь 13% опрошенных (вначале было 50% таких учащихся).

Развитие способности самоконтроля над грамматической правильностью устного иноязычного высказывания представляется естественным «продуктом» обучения грамматике иностранного языка как учебной дисциплине.

²⁴ *Culshaw C.* Op. cit. P.9.

²⁵ *Ibid.* P.16.

Мы уверены, что самостоятельная работа с компьютерными интерактивными программами во время аудиторного занятия, когда есть возможность обратиться за помощью к преподавателю, помогает переходу к сопровождаемому самообучению и во внеаудиторное время. Это, в свою очередь, позволяет студенту больше времени посвящать полноценной внеаудиторной практике, пусть пока и в учебном общении с компьютерной программой, а не с живым носителем языка. Преимуществом в этом случае является гарантированная компетентность такого электронного собеседника, его мгновенная реакция и неутомимость, его доступность в любое удобное для студента время. Неограниченными становятся возможности работы в индивидуальном режиме, т.е. ее количество, повторяемость отдельных упражнений и грамматических разделов контролируются самим студентом. Система дистанционного обучения Moodle дает возможность отслеживать все действия учащегося на сайте. Но и в компьютерном классе мы неоднократно наблюдали, как настойчиво и целеустремленно многие добиваются выставления компьютером положительной оценки, снова и снова обновляют варианты заданий, внимательно изучают теоретические таблицы в случае ошибок, постоянно обращаются к электронному словарю. Иногда такая добровольная внеаудиторная работа длится по 2–3 астрономических часа.

Одним из признаков развивающейся способности к самоконтролю на стадии первичного навыка, по нашим наблюдениям, является «синдром паузы», который часто наблюдается при работе с интерактивной программой. Реакция компьютера на ошибку воспринимается учащимся как своего рода порицание или даже наказание; к тому же за каждый допущенный учащимся недочет (в отличие от устного ответа) программа начисляет штраф. Если при первом опыте работы с программой многие проявляют некоторое легкомыслие и с поспешностью жмут на кнопку «check», то уже вторая и третья попытка занимают у них гораздо больше времени; многие, даже сделав выбор, не решаются ввести его: действия становятся намного более выверенными и выбор — осознанным. Здесь и проявляется своего рода болезнь роста, когда пауза перед нажатием кнопки слишком затягивается и сопровождается эмоциональным переживанием чрезмерной ответственности. Думается, воспитание внимательного и ответственного отношения к своей собственной работе, к каждому своему действию за компьютером в итоге благотворно сказывается на становлении навыков самоконтроля. Этому содействует и творческая атмосфера, царящая

во время индивидуально-групповой деятельности за мониторами. У каждого свое задание, каждый использует собственные стратегии (пытается положиться на интуицию, просит помощи у соседа, помогает подсказками другому, отвлекаясь от своего задания, и т. д.), каждый полностью в ответе за конечный результат, и никто не хочет оказаться в рядах отстающих. Проявляя все большую осознанность при использовании иноязычного грамматического кода, каждый в своем темпе приближается к стадии компетентного самоконтроля.

По окончании обучения мы провели анкетирование студентов, которое позволило произвести *качественную* оценку предлагаемой методики. Помощь в этом оказало их участие в апробации элементов дистанционного обучения, когда в 2009 / 2010 учебном году они получили возможность пользоваться интерактивными программами за домашним компьютером в условиях общедоступного интернет-подключения. Работая с грамматическими схемами и таблицами в аудитории и закрепляя полученные знания в домашних условиях, студенты смогли почувствовать преимущества наличия компьютерного сопровождения изучения грамматики, о чем не раз благодарно отзывались.

Итак, результаты наблюдения за изменением способностей к самоконтролю и к самооценке могут свидетельствовать об их заметном совершенствовании в процессе учебной деятельности, в том числе благодаря компьютерной поддержке. Большинство студентов, принявших участие в исследовании и впоследствии в анкетном опросе, отмечают, что стали увереннее в себе, приобрели навык «не пускать на самотек» говорение на английском языке, т.е. контролировать не только содержание, но и оформление высказывания. Некоторые из студентов в личной беседе признавались, что в начале обучения для них было неожиданным осознать, что «в плане грамматики, оказывается, еще есть над чем работать». У некоторых появилось ощущение, что ряд освоенных грамматических структур дает чувство «новых инструментов под рукой», но многие, в то же время, выразили опасение «снова потерять форму и разучиться пользоваться ими» за годы последующей учебы в университете.

Приведенный пример компьютерной поддержки обучения грамматическим навыкам речи в том виде, как он предлагается в описанной модели обучения, содействует совершенствованию навыка производить предварительный мыслительный анализ функционального значения сложной грамматической модели сначала с опорой на графическое оформление на письме или с помощью компьютера с постепен-

ным переходом к непосредственно устному грамматически корректному иноязычному высказыванию.

8.3. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ КУРСОВ ОНЛАЙН-СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ИХ ТЕСТИРОВАНИИ

Электронные онлайн и «боксовые» продукты, адресованные изучающим иностранные языки, становятся все более привычными в наших учебных аудиториях. Все шире используются CD-приложения к словарям и учебникам, интернет-лаборатории и интерактивные доски. Эти средства обучения очень удобны, так как позволяют обратиться к любому из компьютеризованных курсов даже ради отдельных упражнений, не прибегая к бесконечному копированию раздаточного материала. Такие курсы (например, «Language Leader. Active teach»²⁶) обычно имеют интегрированную звукозапись к фонетическим упражнениям и заданиям на аудирование с возможностью «гладкого» перехода от одного вида учебной деятельности к другому: нет необходимости отвлекаться на подготовку и поиск трека на магнитофоне и т. д.

Другой, все более распространённой формой компьютеризации обучения иностранным языкам становится применение онлайн-курсов (как «фирменных», предоставляемых образовательными гигантами, такими как, например, Pearson Education Limited, так и создаваемых силами самих преподавателей на базе платформы Moodle).

Все это еще не утратило новизны для наших учащихся. Но вопрос в том, способны ли эти нововведения существенно влиять на качество усвоения учебного материала? Ведь основной целью обучения остается умение эффективно общаться на изучаемом языке, а все наши технические новинки подразумевают самостоятельную работу, т. е., большей частью, молчаливое выполнение неких заданий. Не сводится ли в таком случае их ценность к ценности хорошего или плохого бумажного учебника для самостоятельного ознакомления и усвоения теоретического материала?

²⁶ Cotton D., Kent S., Falvey D. et al. Elementary — Advanced, Active teach & My Language Leader Lab // MyEnglishLab: [сайт]. URL: <http://www.myenglishlab.com/courses-lang-leader.html> (дата обращения: 20.10.2016).

Однако, если присмотреться к процессу обучения на основе интерактивных компьютерных технологий, можно обнаружить свойства, не присущие ни традиционному аудиторному обучению под руководством учителя, ни самостоятельной работе с книгой. Эти свойства, как это ни странно, обусловлены коммуникативным потенциалом, заложенным в основы обучения языкам с помощью компьютера.

Работая на онлайн-курсе под руководством тьютора или выполняя интерактивные упражнения офлайн, студент получает пристальное внимание и постоянную обратную связь с программой. Ни одно его действие, ни одна попытка ввода решения с клавиатуры или с помощью голосовой записи не остается без внимания. Это создает постоянное мыслительное напряжение, часто недостижимое на обычных уроках в многолюдной аудитории, где время активного участия нередко обратно пропорционально количеству студентов в классе. Компьютер исполняет роль личного тренера, заставляя учащегося поддерживать постоянный диалог с программой в его собственном темпе («правильно», «неправильно», «внимание — ошибка», «обратитесь за информацией к такому-то разделу учебника» и т. д.).

Онлайн-курс на базе Moodle может предоставлять учащемуся выбор сроков выполнения, технологий и содержания обучения, а также возможность выставления самооценки. Каждый учащийся имеет доступ к готовому или собственному глоссарию и журналу личных достижений. Преподаватель, в то же время, мгновенно по запросу получает детальные автоматические отчеты о процессе усвоения знаний: о времени появления студента на сайте, о начале и завершении работы с каждым конкретным вопросом, о выборе и количестве попыток при выполнении отдельных заданий на множественный или единственный выбор, о количестве подходов ко всему упражнению в целом, а также о содержании ответа, свободно вводимого с клавиатуры (Short Answer) и т. д. Средства визуального оформления и воспроизведения видео- и аудиофайлов в режиме онлайн значительно обогатили возможности разработки таких курсов. Создание каждым из учащихся личных файловых архивов, в том числе с записью видео и голоса, доступных для просмотра с аккаунта преподавателя, позволяет контролировать совершенствование навыков чтения или устного высказывания даже в режиме корреспондентского / заочного обучения.

Кроме очевидно высокой образовательной ценности в плане совершенствования навыков аудирования и чтения, а также развития

лексической компетенции, интегрированные в оболочку Moodle задания и упражнения, созданные при помощи генеративных компьютерных программ типа Hot Potatoes 6, способны служить автоматизации развитого грамматического навыка иноязычной речи. На сегодняшний день их применение позволяет осуществлять максимальную степень контроля над его формированием, так как с помощью статистических служб оболочки Moodle преподаватель может отслеживать содержание ответа учащегося в каждой попытке и при каждом «клике». Наиболее же ценной представляется возможность индивидуализации темпа прохождения учащимся курса, так как каждое следующее задание можно связать с обязательным выполнением неких предыдущих, и тогда траектория обучения будет постепенно разворачиваться перед студентом по мере успешности ее прохождения.

Таким образом, именно студент становится центром обучения, получая при этом постоянную обратную связь не только с программой, но и с преподавателем и одноклассниками на форумах (если данная функция подключена). Индивидуальный интерактивный режим учебной деятельности не только способствует совершенствованию большинства необходимых иноязычных навыков, но благодаря постоянному, объективированному и автоматизированному выставлению оценки и необходимости самостоятельно исправлять указанные машиной ошибки воспитывает у учащегося способность к адекватной самооценке и подготавливает к переходу на полный самоконтроль. Происходит активное включение студентов в процесс самообучения: регулярная «вынужденная самокоррекция» осуществляется при постоянно действующей «страховке» со стороны компьютерной программы. Все это убеждает в том, что методика современного компьютерного онлайн-сопровождения выглядит по сравнению с традиционным применением «бумажных» учебников намного более выигрышной.

Такие принципы, как автономия ученика, социальная направленность, учебная интеграция, индивидуализация обучения, развитие абстрактных мыслительных навыков, необходимых при использовании языка вне учебного процесса, разнообразие учебного материала, обращение к разным каналам восприятия информации (в текстовом, аудио- и зрительном форматах), многоуровневое отслеживание степени усвоения материала, творческие проекты, портфолио²⁷, все эти

²⁷ Richards J. Understanding and Implementing the CLT: (Communicative Lan-

особенности компьютеризации лингвистического образования с точки зрения их соответствия принципам коммуникативного подхода к преподаванию языков сегодня могут быть доступно и удобно реализованы в образовательных системах Moodle. Дело остается только за преподавателем, который ожидает возможности высвободить время для организации всех описанных преимуществ компьютерного сопровождения и создать идеальный или почти идеальный онлайн-курс для студентов, изучающих иностранные языки.

8.4. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРПУСА В ЯЗЫКОВОМ ТЕСТИРОВАНИИ

Лингвистическим корпусом называют совокупность текстов, собранных в соответствии с определёнными принципами, размеченных по определённому стандарту и обеспеченных специализированной поисковой системой²⁸.

На сегодня существует большое количество корпусных ресурсов, которые могут быть интересны тестологу и полезны рядовому преподавателю иностранного языка. В числе созданных корпусов английской речи следует упомянуть представительные национальные диверсифицированные корпуса, охватывающие большое количество разных жанров и регистров, такие как Британский национальный корпус (БНК, British National Corpus — BNC, 100 млн словоупотреблений), пополняющийся Банк английского языка (БАЯ, Collins Birmingham University International Language Database — COBUILD, 200 млн словоупотреблений), Международный корпус английского языка (The International Corpus of English — ICE, каждый компонент корпуса, такой как ICE-GB — Британский компонент, состоит из 500 текстов в 2000 словоупотреблений, составляющий примерно 1 млн словоупотреблений). Кроме того, созданы более специализированные корпуса или подкорпусы, отражающие письменную и устную академическую речь, бизнес-коммуникацию и др. Современные корпусные фонды включают в себя и множество более узких, специализированных корпусов.

guage Teaching). S. l.: Paradigm, and Jacobs and Farrell, 2003; *Cooch M.* Moodle 2.0 First Look. S. l.: Packt Publishing, 2010.

²⁸ Теория // Корпусная лингвистика / Ин-т лингвистич. исследований РАН: [сайт]. URL: <http://corpora.iling.spb.ru/theory.htm> (дата обращения 20.10.2013).

Поскольку ни один корпус не может служить всем целям сразу, создание на базе университетов специализированных методически организованных и профессионально-ориентированных языковых корпусов становится все более актуальной задачей. Корпус может быть создан преподавателем в методических целях для более детального анализа изучаемого дискурса, например профессионального²⁹.

Примерами методически организованных корпусов могут служить корпус ЭРУК (экспериментальный регионоведческий учебный корпус, 1 млн 700 тыс. словоупотреблений, СПбГУТ)³⁰, а также корпус, созданный коллективом Центра лингвистических исследований им. А. А. Худякова³¹, и другие прагматические корпуса текстов. Сравнительные исследования, например русского и английского языков, поиск межъязыковых соответствий могут проводиться на корпусах «параллельных» текстов³². Обзор существующих корпусов русского языка приводится в статье В. П. Захарова «Корпусная лингвистика в России»³³. Корпусная проблематика также освещается в материалах конференции «Корпусная лингвистика», проводимой кафедрой математической лингвистики СПбГУ³⁴.

Вместе с тем в разработке учебных материалов и тестов широко используются корпуса ошибок обучаемых (Learner Corpora). В числе

²⁹ Braun S. Designing and exploiting small multimedia corpora for autonomous learning and teaching // *Corpora in the Foreign Language Classroom: Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language Corpora (TaLC 6)* / ed. by E. Hidalgo, L. Quereda, J. Santana. Amsterdam: Rodopi, 2007. С. 32–33.

³⁰ Горина О. Г. Определение словарного запаса обучаемых с помощью корпуса // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. СПб., 2013. Т. 7. № 2. С. 201–209; Павловская И. Ю., Горина О. Г. Корпусно-когнитивные методы обучения лексической стороне речи на иностранном языке // *Когнитивные исследования языка*. 2015. № 22. С. 552–554.

³¹ Linguatorium: Smart Language System: [сайт]. URL: <https://linguatorium.ru/about.ru.html> (дата обращения: 20.10.2016).

³² Гвишиани Н. Б. 1) *Практикум по корпусной лингвистике: учебное пособие по английскому языку*. М.: Высшая школа, 2008; 2) *Гвишиани Н. Б. Введение в контрастивную лексикологию: (Англо-русские межъязыковые соответствия)*. М.: Либроком, 2010.

³³ Захаров В. П. Корпусная лингвистика в России. URL: http://www.academia.edu/Корпусная_лингвистика_в_России_Corpus_linguistics_in_Russia (дата обращения: 20.10.2016).

³⁴ См., например: *Труды международной конференции «Корпусная лингвистика — 2015»*. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2015. 466 с.

релевантных в сфере тестирования следует также упомянуть корпусы аудиторного дискурса (Teacher Corpora), которые аккумулируют запись и расшифровку речи преподавателя во время занятия³⁵. На материалах таких корпусов исследуются особенности аудиторного дискурса, изучаются лингвистические инструменты преподавателя на занятиях. Данные используются в процессе обучения / стажировки преподавательских кадров.

Таким образом, возрастает не только количество корпусных ресурсов, но и постоянно расширяется круг задач в сфере обучения иностранному языку, решаемых с помощью корпуса.

Тестологи постепенно приходят к выводу о том, что корпус:

- является ключевым инструментом в определении и уточнении уровня владения языком;
- обеспечивает аутентичные примеры устной (спонтанной и подготовленной), письменной, профессиональной речи;
- предоставляет возможности и инструменты анализа тестируемого типа дискурса.

Д. Дуглас указывает, что не все компьютерные средства следует эксплуатировать в профессионально-ориентированном тестировании иностранного языка. По его мнению, созданные на компьютерной основе виртуальные профессиональные ситуации не обладают достаточной аутентичностью. В отношении применения корпуса Дуглас считает, что эти технологии имеют значительный потенциал в тестологии и разработчику теста будет несомненно полезен список ключевых слов, ключевых лексических единиц, их сочетаемости, предложений и структур, полученных на корпусе профессионального дискурса³⁶.

Обработка корпусных примеров

Самым очевидным использованием корпуса в тестировании является применение большой лингвистической иллюстративной базы корпуса для составления тестовых заданий. Здесь следует оговориться, что корпусные аутентичные речепотребления не всегда являются приемлемыми и готовыми к использованию в тестах примерами. Дословные образцы аутентичной речи могут:

³⁵ O'Keeffe A., McCarthy M., Carter R. *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

³⁶ Douglas D. *Assessing language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

- содержать слишком специфическую информацию (никому не известное название компании и др.);
- корпусный пример может быть слишком длинным и уводить в сторону от тестируемого элемента лексики, грамматики и др.
- иметь много включений (например, в устной речи: фальстарты, смех, идиосинкразическое оформление пауз хезитации, одновременная речь двух говорящих и др.), которые мешают тестируемому сосредоточиться на рассматриваемом явлении. Тестолог может разумно редактировать такие элементы при составлении теста³⁷.

В связи с вышесказанным считается, что для достижения приемлемого уровня понимания тестовых предложений, взятых из корпуса, допускается некоторая обработка этих аутентичных примеров. Важным признается тот факт, что примеры при этом являются не искусственно придуманными, а остаются максимально приближенными к состоявшимся речепотреблениям, являясь «нарезкой» аутентичной лингвистической реальности.

Корпусные инструменты анализа и составления тестовых заданий

К корпусным инструментам педагогически-ориентированного анализа в обучении с помощью баз данных (DDL) традиционно относится **генерирование строк конкорданса**, или строк сочетаемости, как показано на примере конкорданса корпуса ЭРУК.

Пример конкорданса на слово «consequence».

for foreign-born workers with high skills and / or higher incomes. This seems a logical	consequence	of the fact that high skills are the result of a process of specialization...
The West itself is witnessing major social and economic change. And as a long-term	consequence	of the end of the Cold War and the demise of the Soviet Union....
in advertising, journalism, public relations and so on. This is no doubt a positive	consequence	of the rapid expansion of these new professions in Russian business...

³⁷ Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency...

Основанная на корпусе информация, безусловно, крайне важна при обучении и при составлении тестовых заданий. Вместе с тем конкорданс, состоящий из 1, 2 или 3 строк, может быть уже готовым тестовым заданием на заполнение пропуска и проверку коллокационной компетенции обучаемого (например: «Заполните пропуски в трех фрагментах предложений одним словом»). Для этого необходимо лишь изъять слово «consequence» из конкорданса.

Конкорданс на слово / грамматическую конструкцию может также служить материалом для тестового задания на множественный выбор. В следующем примере даны аутентичные примеры конкорданса БНК, трансформированные в тестовое задание на грамматический компонент (сложный инфинитив) в конструкции «модальный глагол в функции предположения». Поиск осуществлялся по комбинации «might have», которая была введена в поисковую строку БНК. Поиск осуществлялся по комбинации «might have», которая была введена в поисковую строку БНК.

Пример.

A. If you were told the circumstances you *might have said* well that's okay, no problem.

- a. have said b. said c. be saying

B. And didn't it even once cross your mind that you *might be doing* harm? "No, how could it?" she justified.

- a. be doing b. have been done c. to have been doing

Корпусная функция «**расширенный контекст**» поможет получить не только строку сочетаемости, но и несколько предложений, иллюстрирующих употребление слова, словосочетания, синтагматической цепочки. Составителю теста корпус может помочь в отборе полных предложений для заданий на трансформацию, на составление предложений по отдельным словам.

Пример.

There /something / stigma / being / unemployed professional.

(Ответ: There is something of a stigma attached to being an unemployed professional / There is something of a stigma in being an unemployed professional.)

Как видим, корпус также выступает как инструмент нормирования теста. По корпусным данным в допустимые ответы по тестовому заданию может быть включено 2 варианта предложений по заданным словам.

При отборе дистракторов для составления заданий на коллокации может использоваться функция **корпусного поиска коллокаций**. Эта функция основана на поиске коллокаций, которые могут находиться в окрестности 3–5 слов от изучаемого и автоматически выводятся на экран. Скопировав полученный список коллокаций, преподаватель / тестор получает материал для упражнений и тестов на развитие / тестирование коллокационной компетенции. Виды заданий с результатами корпусного поиска коллокаций включают сортировку, ранжирование, угадывание слова по его коллокатам, контексту и т. д. Кроме того, тестор может отбирать из списка те контексты (экономические, политические и др.), которые релевантны для изучаемого.

Слова, которые по корпусному поиску не вошли в список коллокатов или имеют значение показателя MI (по тестируемому типу курса), которым можно пренебречь, могут служить дистракторами.

Следует принимать в расчет корпусный список коллокатов при составлении заданий на проверку сформированности коллокационной компетенции. При отборе дистракторов, соответствующих по грамматическим показателям, следует проконсультироваться с таким списком и не включать слова, которые являются коллокатами проверяемого.

Например, в следующих заданиях выбор и коллокатов, и дистракторов производился с опорой на корпус (*corpora-informed choice*):

1. Найдите лишний элемент:

Exaggerate (the) *importance / impact / significance / indication*.

2. Выберите наиболее подходящее слово:

The government made strenuous efforts to upgrade the quality of the teaching profession.

a. strong b. strengthening c. strenuous d. demanding

3. Расположите коллокаты слова *chance* по убыванию от наиболее вероятного к наименее вероятному:

good, reasonable, slim, little, fat, realistic, sporting, fifty-fifty, relishing, perfect.

Полезной разновидностью корпусного исследования также является выделение с помощью функции поиска коллокаций лексико-грамматических единств, или чанков — лексической единицы в наиболее употребительном грамматическом окружении. Например, такие лексико-грамматические фрагменты лингвистической реальности,

как «thanks to the efforts», «there is / was (huge / something of a) stigma attached to», «it takes a bit of getting used to», «I would suggest that», «there is some evidence to suggest that», «the results of this study suggest that», попадают целым куском (чанком) в корпусе так же часто, как и отдельные глаголы, существительные или другие, не служебные единицы. Поэтому логичным кажется использование корпуса как для выявления таких единств, так и для отбора иллюстрирующих их предложений для тестовых заданий. Например, такие комплексы могут быть основой для разработки ключей в заданиях на трансформацию предложений.

Задание.

Составьте предложение, близкое по содержанию к данному, используя слова в скобках:

People in our country are very prejudiced against HIV-positive employees.

There is.....[huge stigma]

Использование ключевых слов в тестовых заданиях по аннотированию

Ключевые слова могут использоваться в заданиях, связанных с компрессией текста. В числе лингвостатистических показателей, которые автоматически рассчитываются корпусным менеджером, существует функция подсчета ключевых слов. Статистически выявление ключевых слов основано на выполнении расчетов по критерию χ -квадрат (хи-квадрат, chi-square), или тесту на логарифмическое правдоподобие (log-likelihood test)³⁸. Если из текста отобрать те предложения, на которые имеется наибольшее число отсылок, т.е. содержащие ключевые слова, то получится адекватное краткое резюме текста. Таким образом, ключевые слова и их высокочастотные синонимы помогут тестору разобраться в содержании текста, уловить основную идею текста, выделить главные мысли и их дистрибуцию по тексту, выделить основные пункты, которые должны содержаться в аннотации тестируемого.

Для оценки аннотации (summary) отбираются 6–8 основных идей текста, которые должны быть отражены тестируемым при ответе. За

³⁸ Scott M., Tribble C. Textual Patterns: key words and corpus analysis in language education. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2006 (Studies in Corpus Linguistics).

каждый указанный пункт присваивается 1 балл. Если мысль / идея не была отражена в аннотации, балл не присваивается. Кроме того, должна оцениваться краткость изложения (3 балла) — аннотация не должна быть длиннее 90–100 слов. Вместе с тем оценивается когезия (уместное использование средств связи) текста, т. е. аннотация должна представлять собой связный законченный абзац / текст (4 балла). Также оцениваются лексическое разнообразие и грамматическая правильность (6 баллов). Баллы, полученные тестируемым, суммируются, и рассчитывается процентный показатель. Если тестируемый набрал 6 баллов (из 8) за содержание, 2 балла (из 3) за краткость, 3 балла (из 4) за связность, 3 балла (из 3) за лексику и 2 балла (из 3) за грамматику, то такая аннотация оценивается в 16 баллов, что составляет 76 % из 100 % возможных и соответствует оценке «В».

Для тестируемых, находящихся на уровне ниже В2, оценка за лексическое разнообразие не снижается, если правильно используются слова из текста. На уровне выше В2 оценка снижается, если тестируемый не использует синонимы выражений в тексте и опирается лишь на лексику текста (*lifting from the text*). Далее приводится фрагмент статьи М. А. Берди «What makes the Russians so Russian?»

Задание.

Используя средства когезии, составьте краткое содержание текста.

Invasion as a way of life

It is also worth remembering that the vast Russian landmass about one fifth of all the land on earth is a barely *defensible* plain. There are few natural barriers to *invasion* from the West or the East, and over the ages Russia has been attacked from both directions. When not being attacked, the Russian Empire has gone to *war* against the nations surrounding it and incorporated their lands into their empire. The first significant *invasion* occurred in 1224. A Russian *chronicler* wrote: “For our sins, *unknown tribes* came. No one knows who they are, nor whence they came, nor what their faith is, but they call them *Tatars*.” These *horsemen* from the East called Tatars in Russia and *Mongols* in the West appeared like a *bolt* from the blue, *pillaged and plundered*, and then *reigned* over Russia for nearly 250 years.

Over the centuries, Russia was attacked numerous times by the *Mongol-Tartars*, Lithuania and Poland, Sweden, France (the *Patriotic War* of 1812); and Germany in 1941 (known in Russia as the Great *Patriotic War*). Russia fought Great Britain and France in *the Crimean War*, in 1905 against Japan, and in *World War I* against Germany. Russia launched *wars* against

Poland, Sweden, and Turkey and **annexed** Central Asia and the Far East. Its territory expanded to eventually include Ukraine, Belarus, Estonia, Lithuania, Poland, Latvia, Crimea, the northern and southern Caucasus (including Georgia, Armenia and present-day Azerbaijan). The Soviet Union **invaded** Finland, **regained** the Baltic States and Eastern Poland, sent tanks into Hungary and Czechoslovakia, and started a **war** in Afghanistan.

In about 800 years, through **invasions**, treaties, and **annexations** the **tiny** city-state of Moscow grew **enormously** to **stretch eleven time zones**, gaining territories, nations, new religions and vast natural wealth. But in the **national psyche**, the **devastation** of the major **incursions** against Russia (**the Mongol-** Tartars, the Poles and Swedes, the French in 1812 and Germans in 1941) have **overshadowed** Russia's own territorial expansion. Today it is not unusual to hear Russians assert that the country has "never **invaded** another land" or to invoke the **specter of enemy encirclement**. Certainly this is partially the result of political **manipulation**. But even in this age of terrorist attacks and nuclear weapons, when natural boundaries or even conventional armies provide little protection or **deterrence**, the sense of being a people of the **plains**, vulnerable to land attack, has remained a part of the Russian collective consciousness³⁹.

На основе ключевых слов тестор выбирает следующие пункты, по которым будет оцениваться адекватность передачи содержания текста:

- Russian landmass is a barely defensible plain;
- Few natural barriers to invasion from the west or the east;
- Over the ages Russia has been attacked from both directions;
- Unknown tribes came, they call them Tatars;
- Pillaged and plundered, and then reigned over Russia for nearly 250 years;
- In the national psyche the devastation has overshadowed Russia's own territorial expansion;
- Russian empire has gone to war against the nations surrounding it;
- Conventional armies provide little protection or deterrence;
- The sense of being a people of the plains, vulnerable to land attack, is a part of the Russian collective consciousness.

В тестовое задание может быть также включен список вспомогательных выражений для аннотирования текста.

³⁹ Berdy M. A. What makes the Russians so Russian? // The Moscow Times: [сайт]. 2009. Apr. 28. URL: http://old.themoscowtimes.com/business/business_for_business/article/376636.html (дата обращения: 20.10.2016).

Применение лингвистических корпусов в методике составления тестов на сегодня признается состоявшимся фактом. Учебная литература, включая материалы тестов, со знаком «corpora-informed» занимает все более значимое место в общем потоке лингвометодических материалов. В отчете К. Уолтер еще в 1999 г. были высказаны самые оптимистичные оценки использования корпусных ресурсов английского языка в составлении тестов и разработке критериев оценки⁴⁰. Пришло время реализовать эти возможности и в российской методике обучения.

⁴⁰ Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency...

Глава 9. ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

9.1. ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И КОГНИТИВНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В ЧТЕНИИ НА ФИНСКОМ ЯЗЫКЕ И В ФИНСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У РУССКО-ФИНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Исследование факторов, влияющих на формирование умений в чтении на финском языке и в финской письменной речи у русско-финских школьников, выполнено в рамках проекта «Диагностика чтения и письма на втором или иностранном языке» (Diagnosing reading and writing in a second or foreign language — DIALUKI). Анализируются результаты лингвокогнитивного тестирования 183 русско-финских школьников-билингвов. В ходе экспериментов было установлено, что и когнитивные и языковые предикторы дают возможность объяснить механизмы формирования умений в чтении и письменной речи на финском языке, являющемся для испытуемых вторым языком. Поскольку полученные результаты отличаются от результатов тестирования второй группы информантов (финских школьников, изучающих английский язык), можно сделать вывод о необходимости продолжить исследование с учетом фоновой информации об учащих-ся и их родителях, включив анализ анкет, позволяющих установить уровень мотивации к изучению финского языка.

Вводные замечания

В данном разделе представлены первые результаты проекта DIALUKI, цель которого — диагностика уровня сформированности умений в чтении и письме на родном и на втором (иностранном) языке¹. Проект финансируется Академией Финляндии, Университетом г. Ювяскюля и Советом экономических и социальных исследований, Великобритания (Economic and Social Research Council — ESRC).

¹ См. подробнее о проекте: DIALUKI // Jyväskylän Yliopisto = University of Jyväskylä: [сайт]. URL: <http://www.jyu.fi/dialuki> (дата обращения: 20.10.2016).

Одной из задач проекта DIALUKI является установление факторов, способствующих развитию умений в письменной речи и в чтении на втором (иностранном) языке, с помощью различных когнитивных и психолингвистических тестов. Кроме того, в ходе исследования решается проблема оптимального использования диагностического инструментария.

Для реализации проекта необходимо провести 3 эксперимента, которые включают в себя задания разного типа, изначально предназначенные для оценки уровня сформированности умений в чтении и письме на родном языке, но мы применили эти тестовые задания для школьников, изучающих второй (иностранн) язык. Таким образом, можно выяснить, подходят ли они для оценки уровня владения вторым (иностранн) языком.

Первый эксперимент является межгрупповым исследованием, цель которого — отбор диагностических тестов для оценки уровня владения вторым (иностранн) языком. Важно было отобрать только те тесты, которые могли бы быть пригодными для последующих экспериментов (см. ниже). Планируется, что второй эксперимент будет педагогическим, относящимся к типу интервенции, который может быть проведен, например, с помощью компьютерной игры. В ходе третьего эксперимента, довольно продолжительного по времени, предполагается установить, каким образом у школьников развиваются умения в чтении и письме.

Все эксперименты должны помочь выявить новые возможности диагностического инструментария, а также тех стратегий, которые могут использоваться при изучении второго (иностранн) языка. Диагностические инструменты и процедуры необходимы для оценки степени устойчивости и прочности языковых навыков у учащихся, для определения темпа изучения иностранных языков, уровня владения ими и последовательности их изучения, а также для установления максимального уровня знания иностранн) языка, которого можно достичь в реальных условиях.

Информантами являются финскоязычные школьники, изучающие английский как иностранн) язык, и русскоязычные школьники, изучающие в Финляндии финский как второй язык. Группа русскоязычных исследуемых гетерогенна. В нее входят не только школьники, только что переехавшие в страну, но и те, кто проживает в Финляндии уже долгое время или всю жизнь и один из его родителей — русскоговорящий. Таким образом, уровень владения финским языком

у второй группы информантов неодинаков: от начального до уровня носителя языка.

Теоретические проблемы

В настоящее время проводится анализ данных первого эксперимента, в котором участвовали две группы информантов. Первая группа — это школьники, у которых финский язык — родной, а английский — иностранный ($n = 637$). Вторая группа — около 270 школьников с 3-го по 9-й класс, у которых русский язык — родной, а финский — второй язык.

В данном разделе нас интересуют результаты тестирования школьников младших классов ($n = 183$) второй группы информантов. Информанты, принявшие участие в первом эксперименте, являются учащимися 108 школ из разных регионов Финляндии. Главная цель этого эксперимента — выяснить, какие факторы (например, память, словарный запас) способствуют или препятствуют формированию умений в чтении и письме у индивида, изучающего иностранный язык.

В нашем случае под диагностикой понимается установление или объяснение сильных и слабых сторон языковой компетенции учащихся и методики обучения неродному языку. Как правило, центром внимания исследователей становятся проблемы методики преподавания иностранных языков. По сравнению с исследованиями процесса усвоения родного языка, имеется слишком мало информации об овладении иностранным языком, его преподавании и оценке качества преподавания. Диагностика требует более глубокого понимания механизмов формирования языковых навыков, что способствует развитию теории обучения и совершенствованию приемов, обеспечивающих их использование при коммуникации².

Во многих работах уже доказано, что когнитивные способности тесно связаны с умениями в чтении на родном языке³ и в письменной

² См., например: *Alderson J. C.* Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? // *Reading in a Foreign Language* / ed. by J. C. Alderson, A. G. Urquhart. London: Longman, 1984. P. 1–24; *Alderson J. C., Hulstina A.* Can research into the diagnostic testing of reading contribute to SLA research? // *EUROSLA Yearbook 11* / ed. by L. Roberts, G. Pallotti, C. Bettoni. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins, 2011. P. 30–52.

³ *Bowey J. A.* Predicting individual differences in learning to read // *Science of Reading: A Handbook* / ed. by M. Snowling, C. Hulme. Malden (MA): Blackwell, 2005. P. 155–172; *Gathercole S. E.* Is nonword repetition a test of phonolog-

речи⁴. Несмотря на это, до сих пор недостаточно изучена связь между когнитивными способностями обучаемых и их умением читать и писать на втором (иностранном) языке⁵. Поэтому обратимся к исследованиям, посвященным проблемам овладения родным языком.

Какие психологические процессы происходят во время чтения и в чем их особенность? Во-первых, осуществляется быстрое и автоматическое распознавание слов. Во-вторых, многие процессы разных уровней происходят одновременно: орфографические, фонологические, семантические, морфологические, синтаксические, контекстуальные. В-третьих, кратковременная память играет важную роль в процессах нижнего (базового) уровня декодирования письменного текста. Кроме того, она же поддерживает фонологические, орфографические и морфологические процессы, сохраняет и группирует активную лексику, помогает семантическим и синтаксическим процессам фразового уровня, вытесняя нерелевантную информацию. Кратковременная память является как бы фонологическим и визуальным «рабочим столом» для реципиента⁶.

Перейдем к процессам чтения высшего уровня, создающим модель, с помощью которой текст воспринимается как целое. Эта модель необходима для обработки смыслов на более высоком уровне, чем на словесном и фразовом. В отличие от процессов нижнего уровня

ical memory or long-term knowledge?: It all depends on the nonwords // *Memory & Cognition*. 1995. Vol. 23(1). P. 83–94; Gathercole S. E., Baddeley A. D. Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study // *Journal of Memory and Language*. 1989. Vol. 28. P. 200–213.

⁴ Bourdin B., Fayol M. Is written language production more difficult than oral language production?: A working memory approach // *International Journal of Psychology*. 1999. Vol. 29. P. 591–620; Fayol M. From on-line management problems to strategies in written composition // *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production* / ed. by M. Torrance, G. C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. P. 13–23; Kellogg R. D. Components of working memory in text production // *Ibid.* P. 43–61; Vanderberg R., Swanson H. L. Which components of working memory are important in the writing process? // *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*. 2007. Vol. 20. P. 721–752.

⁵ Grabe W. *Reading in a second language: Moving from theory to practise*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

⁶ Baddeley A. Working memory: looking back and looking forward // *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. Vol. 4. P. 829–839; Grabe W. *Op. cit.*

(например, распознавания слов), регулирование процессов высшего уровня происходит сознательно: например, индивид сам определяет степень детальности чтения, выделяет важные для него информационные блоки и т. д.

Несколько слов о главных компонентах процессов чтения высшего уровня. Это группа навыков техники чтения и ресурсов, используемых кратковременной памятью. К ним относятся стратегии чтения, цели, фоновые знания, мониторинг понимания. Благодаря модели понимания читатель пытается осознать, что автор текста хотел сказать, а с помощью модели толкования читатель пробует интерпретировать текст, учитывая контекст, ситуацию и цель чтения⁷.

Помимо когнитивных и психолингвистических факторов нас, безусловно, интересуют и лингвистические факторы, влияющие на эффективность чтения и письма. Лингвистическими факторами являются словарный запас, умение записывать и сегментировать текст. Все они связаны с чтением, потому что обучение языку, как правило, осуществляется на основе чтения. Так, хорошее владение орфографией и словарный запас важны для чтения и письма и на родном, и на изучаемом языках. При чтении иноязычного текста даже учащиеся продвинутого этапа обучения встречаются с незнакомыми словами. Создавая письменные тексты на изучаемом языке, обучаемые не могут выражать свои мысли точно так же, как они сделали бы это на родном языке⁸.

Испытуемые, материал и методика проведения эксперимента

Материалом исследования послужил ряд тестов, выполненных русско-финскими школьниками младших классов (8–15 лет, $n = 183$). Средний возраст испытуемых — 11 лет, 53 % девочки и 47 % мальчики. При анкетировании 66 % информантов отметили, что их родной язык — русский, 19 % испытуемых считают, что у них два родных языка: финский и русский; 11 % назвали родным финский язык и 4 % — другой / другие языки. Анкеты для родителей школьников и анкеты для школьников использовались для получения дополнительной ин-

⁷ *Kintsch W., Rawson K. A. Comprehension // Science of Reading: A Handbook. P. 209–226; Paris S. P., Hamilton E. E. The development of children's reading comprehension // Handbook of research in reading comprehension / ed. by S. E. Israel, G. G. Duffy. New York: Routledge, 2009. P. 32–53.*

⁸ См., например: *Read J. Assessing Vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.*

формации об испытуемых. Кроме того, была предложена анкета по исследованию мотивации изучения второго (иностранного) языка.

В данном разделе мы сосредоточили внимание только на тестах, использованных в первом эксперименте (см. выше). Прежде несколько слов о **языковых тестах**, которые выполнялись в письменной форме (на бумажном носителе) в небольших группах испытуемых в аудиторное время. Это были тесты по чтению, письму и лексике, а также диктант и задание на сегментацию на родном (русском) и на втором (финском) языках. Языковые тесты соответствуют шкале европейских стандартов (уровни A1–C2)⁹.

В большинстве случаев частично были использованы уже существующие языковые тесты, например, тесты по чтению для русскоязычных школьников начальных классов международного проекта «Исследование качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study — PIRLS, 2006 г.). На основе национального теста по финскому языку для взрослых (YKI) авторы данного раздела разработали в рамках проекта тесты по чтению на финском языке, поскольку таких тестов не существовало.

Мы использовали задания по письму из проекта TOPLING¹⁰ (разработаны в Университете г. Ювяскюля) а также диктанты и задания по сегментации, которые мы также создали сами. Учащиеся должны были по выбору написать текст на русском языке на тему либо «Нет мобильникам в школе!», либо «Родители могут решать, как детям использовать Интернет». Одни ученики начального этапа писали на финском языке письмо финскому другу, а другие — рассказ о каком-нибудь замечательном, страшном или смешном случае.

Три тестора оценивали задания, направленные на проверку уровня сформированности умений в письменной речи, по шкале «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком». Для получения более объективных данных каждая письменная работа оценивалась с помощью программы FACETS, которая используется для статистической обработки с целью установления достоверности по-

⁹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...

¹⁰ См. подробнее о проекте: Topling — Toisen kielen oppimisen polut // Jyväskylän Yliopisto = University of Jyväskylä: [сайт]. URL: <http://www.jyu.fi/topling>; <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/topling> (дата обращения: 20.10.2016).

ставленных тесторами оценок и на основе анализа ставит окончательную оценку¹¹.

Тест для определения словарного запаса финских слов был взят из компьютерного теста DIALANG. Материал задания — список финских глаголов и квазислов, похожих на финские глаголы. В матрице нужно было только отметить, знает ли испытуемый значение данного слова. Тест для определения запаса русских слов аналогичен, но поскольку русской версии DIALANG нет, мы создали этот тест сами. Задание на сегментацию (определение границ слов в тексте, где отсутствуют пробелы и знаки препинания) и диктант (запись прослушанного текста) были разработаны на русском и финском языках.

Перейдем к **психолингвистическим тестам**. Психолингвистическое тестирование проводилось индивидуально с помощью компьютерной программы Cognitive Workshop (CW). Данная программа была разработана для проекта «Лонгитюдное исследование типов дислексии ун-та Ювяскюля» («Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia»), но мы могли использовать некоторые из ее тестов. Программа позволяет предъявлять стимулы (через наушники или на экране) и записывать ответы испытуемых. Тестирование учеников младших классов на ноутбуке заняло около 45–60 мин. на каждого.

При тестировании использовались следующие задания на русском и финском языках.

Обратный счет (Digit Span) предназначен для измерения объема кратковременной памяти. Нужно было запомнить и произнести в обратной последовательности произвольно выданные числа: русские числительные от 1 до 9, распределенные на 7 уровнях, и финские числительные от 1 до 6 на 4 уровнях. Так, испытуемый, услышав стимул «2, 5», должен был сказать: «5, 2». Если учащийся ошибался дважды на одном уровне, то тестирование прекращалось.

При выполнении заданий, включающих квазислова, например задания на **снятие фонемы** (Phoneme deletion), испытуемые прослушивали стимул и затем повторяли его вслух. После этого учащийся должен был повторить слово еще раз, но без какого-то одного сегмента: «Скажи бяр. Теперь скажи бяр без первого согласного». В тесте на русском языке было 12 стимулов, в тесте на финском — 8. В задании **повтор квазислов** (Non-word repetition) необходимо было вслух повторить услышанное слово (10 стимулов).

¹¹ Linacre J.M. Facets computer program for many-facet Rasch measurement, version 3.65. Beaverton (OR): Winsteps.com, 2009.

Некоторые задания направлены на измерение скорости и правильности чтения, например **быстрое механическое называние** (Rapidly Alternating Stimulus — RAS). В этом задании были представлены в произвольном виде буквы, цифры и цвета (в тесте на русском языке — 50 стимулов) или буквы, предметы и цвета (в тесте на финском языке — 30 стимулов). Испытуемому нужно было воспроизвести стимулы как можно точнее и быстрее. В задании **чтение вслух списка слов** (Word list reading), состоящем из 105 стимулов, ученик должен был за 1 мин. прочитать быстро и правильно столько слов, сколько успеет. В задании на **быстрое распознавание слов** (Rapidly presented words) испытуемому нужно было распознать и запомнить слово, которое появлялось на экране только на 80 мс. В тесте на русском языке объем задания составил 14 слов (количество букв в словах — 2–7), а в тесте на финском языке — 8 слов (количество букв в словах — 2–5).

Выполнялись и задания только на русском языке: **чтение вслух квазислов** (Non-word reading) от двухсложных до четырехсложных слов, предъявленных в графическом виде на экране (10 стимулов), **диктант из квазислов** (Non-word spelling, 12 стимулов) и задание на **определение общей части** (Common unit, 10 стимулов), в котором учащийся прослушивал пары квазислов, а затем называл одинаковые сегменты: например, «симор — сетул» (общая часть — «с»).

Результаты

Результаты когнитивного тестирования оценивались по обычным параметрам: например, в некоторых заданиях не принималась во внимание скорость, а объектом контроля являлась только точность, в других же заданиях оценке подлежали и скорость, и точность. Выполнение языковых тестов оценивалось либо, исходя из правильности ответа, либо по шкалам европейских стандартов.

При анализе полученных данных важно было определить, какие факторы влияют на формирование умений в чтении и в письме на изучаемом языке. В табл. 55 показаны результаты пошагового регрессионного анализа с использованием языковых предикторов. Таким образом были проанализированы переменные, позволяющие наиболее точно предсказать ошибки в чтении и в письме на изучаемом (финском) языке. Анализ произведен на основе корреляции, что дает возможность объяснить расхождения в результатах. Были найдены 3 предиктора для чтения на финском языке и 2 для письма на финском языке. Диктант (запись финских слов), чтение на русском языке

и письмо на финском языке предсказали всего 50,7 % вариаций в результатах чтения на финском языке. Диктант и чтение на финском языке спрогнозировали 48,2 % вариаций в результатах чтения на финском языке. Наиболее важным языковым предиктором для чтения и письма является диктант на финском языке. Наибольший процент объясняется тем, что языковые предикторы должны объяснять прежде всего языковые навыки.

Таблица 55

Результаты пошагового регрессионного анализа с языковыми предикторами

Зависимая переменная	Вариации, объясняемые предикторами, %	Предикторы	Корреляция между предиктором и зависимой переменной
Чтение (на финском языке)	50,7	Диктант (финские слова)	0,680*
		Чтение (на русском языке)	0,290*
		Письмо (на финском языке)	0,577*
Письмо (на финском языке)	48,2	Диктант (финские слова)	0,684*
		Чтение (на финском языке)	0,577*

* = Значимая на уровне 0,000 или ниже.

Результаты пошагового регрессионного анализа с использованием когнитивных предикторов показаны в табл. 56. Когнитивные предикторы тоже достаточно хорошо объясняют результаты чтения и письма на финском языке. Согласно модели, данные 4 предиктора предсказывают 41,0 % вариаций в результатах по чтению. Три предиктора предсказывают 47,9 % вариаций в результатах по письму. Общими когнитивными предикторами для чтения и письма являются чтение вслух списка финских слов и снятие фонемы на финском языке. Задание на чтение вслух списка финских слов измеряет скорость чтения, т. е. степень автоматизации процессов нижнего уровня. Задание на снятие фонемы (на финском языке), в свою очередь, измеряет фонологические механизмы, относящиеся к нижнему уровню. Здесь получены гораздо большие проценты по сравнению с другой группой информантов (финны, изучающие английский язык), т. е. когнитивные предикторы в меньшей степени объясняют их результаты в тестах по чтению и письму.

Таблица 56

Результаты пошагового регрессионного анализа с когнитивными предикторами

Зависимая переменная	Вариации, объясняемые предикторами, %	Предикторы	Корреляция между предиктором и зависимой переменной
Чтение (на финском языке)	41,0	Быстрое распознавание финских слов	0,175*
		Снятие фонемы (на финском языке)	0,466**
		Чтение вслух списка финских слов	0,503**
		Обратный счет (на русском языке)	0,250***
Письмо (на финском языке)	47,9	Чтение вслух списка финских слов	0,646**
		Снятие фонемы (на финском языке)	0,454**

* = Значимая на уровне 0,01 или выше.

** = Значимая на уровне 0,000 или ниже.

*** = Значимая на уровне 0,01–0,001.

Таблица 57

Результаты пошагового регрессионного анализа с языковыми и когнитивными предикторами

Зависимая переменная	Вариации, объясняемые предикторами, %	Предикторы	Корреляция между предиктором и зависимой переменной
Чтение (на финском языке)	51,7	Диктант (финские слова)	0,680*
		Чтение вслух списка финских слов	0,503*
		Определение общей части (на русском языке)	0,238**
Письмо (на финском языке)	58,8	Диктант (финские слова)	0,684*
		Чтение вслух списка финских слов	0,646*

* = Значимая на уровне 0,000 или ниже.

** = Значимая на уровне 0,01–0,001.

Затем был произведен регрессионный анализ, объединяющий обе группы факторов. Как показано в табл. 57, языковые и когнитивные предикторы предсказывают результаты чтения и письма на финском языке. Отметим, что здесь 2 одинаковых предиктора в чтении и в письме, т. е. диктант (на финском языке) и чтение вслух списка финских слов. Результат интересен, потому что при подобном анализе результатов группы финских информантов, изучающих английский язык, появились только языковые предикторы, а когнитивные исчезли. Кроме того, заметим, что при сравнении таблиц 56 и 57 оба предиктора в совокупности не объясняют результатов в тестах по чтению и письму в такой степени, как объясняют их в отдельности.

Выводы и перспективы проекта

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы. Во-первых, в соответствии с прогнозом и языковые, и когнитивные факторы действительно обуславливают результаты в тестах по чтению и письму. Такое влияние не было выявлено при анализе результатов другой группы информантов (финнов, изучающих английский язык). Во-вторых, языковые и когнитивные предикторы в совокупности объясняют всего 51,7% вариаций по результатам чтения текстов на финском языке и несколько больше — 58,8% — по результатам письма на финском языке. Наиболее важным предиктором оказался диктант, состоящий из финских слов. Результат очевиден, потому что задание, связанное с письменной фиксацией слов, включало элементы как чтения, так и письма. Второй предиктор (чтение вслух списка финских слов), возможно, объяснит, в какой степени он связан с умениями в чтении и письме.

Проведенные эксперименты позволяют также говорить о том, что для дальнейших исследований чрезвычайно важно сопоставление имеющихся результатов с анализом фоновой информации об обучаемых и анкет мотивации, чтобы понять, какие факторы являются наиболее сильными предикторами.

Таковы результаты первого эксперимента в рамках проекта DI-ALUKI, полученные при исследовании русско-финских двуязычных детей младших классов. В настоящее время продолжается анализ данных первого эксперимента. Второй эксперимент для первой группы информантов был начат осенью 2011 г. В этом педагогическом эксперименте школьники, например, играют в компьютерную игру *Grapho-game*, созданную при университете г. Ювяскюля для развития умений

в чтении на родном языке. Наши испытуемые играют в нее на втором (иностранном) языке. В третьем эксперименте мы наблюдаем за тем, как у младших школьников развиваются умения в чтении и в письменной речи.

9.2. О ПРИРАВНИВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ЭКЗАМЕНА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ЛАТВИИ К ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ ШКАЛЕ УРОВНЕЙ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

В системе образования Латвии русский язык имеет статус иностранного. Школьники могут выбрать его для изучения в 6-м классе и затем продолжить осваивать в 10-м (второй иностранный) или же начать изучать в 10-м классе (третий иностранный). Количество часов учебного предмета «Русский как второй иностранный» составляет 700 ч. (385 ч. — основная школа, 315 ч. — средняя), учебного предмета «Русский язык как третий иностранный» — 315 ч.

Процесс обучения русскому языку как иностранному в Латвии имеет свою специфику, которая обусловлена существованием русской языковой среды, что создаёт условия для использования русского языка при общении не только за пределами страны, но и внутри неё. Однако плотность языковой среды в республике неравномерна и зависит от региона. На западе страны (регионы Курземе и Видземе) русского населения намного меньше. Можно сказать, что оно практически отсутствует, а для тех русских, кто проживает в этой части Латвии, языком межэтнического общения стал латышский. В восточных же районах республики (Латгале) и в столице плотность языковой среды выше. Это, естественно, сказывается на уровне владения русским языком: там, где существуют неформальные контакты, ученики говорят по-русски лучше, чем в тех случаях, когда такие контакты отсутствуют. Такая же ситуация сложилась и в крупных городах Латвии — Риге, Лиенае, Вентспилсе, Резекне, Даугавпилсе, жители которых также чаще используют возможность смотреть российские телеканалы по кабельному телевидению. Кроме того, по данным Министерства образования и науки Латвийской республики, в 2010 / 2011 учебном году 16,7% учеников латышских школ составляли этнические русские.¹²

¹² Комментарий ответственного редактора: Русский язык — второй по распространённости в Латвии. Дома на нём разговаривают 33,75% населения

Все это следует отнести к социолингвистическим факторам, которые оказывают непосредственное влияние на степень успешности в освоении русского языка.

В соответствии с Законом об общем образовании¹³ и Государственным стандартом общего среднего образования по иностранным языкам¹⁴ в конце 12-го класса учащиеся сдают государственный централизованный экзамен по одному из 4 иностранных языков — английскому, немецкому, французскому, русскому — по выбору.

Содержание государственного централизованного экзамена по иностранному языку в течение десятилетнего периода разрабатывалось на основе описания уровней владения языком, принятых в Латвии. Приведем описание этих уровней в переводе с латышского языка:

- **Уровень А.** Понимаю аутентичную речь и тексты разных типов как полностью, так и детально. Использую язык точно и эффективно в сложных ситуациях устного и письменного общения. Могу в соответствии с ситуацией высказать и обосновать свое мнение.
- **Уровень В.** Понимаю разговорный язык, сложные деловые и литературные тексты, сложную, хорошо организованную и ясно выраженную речь в ситуациях устного и письменного общения. Могу выразить свое мнение.
- **Уровень С.** Понимаю различную информацию, выраженную ясно и правильно, смысл текстов различных видов. Запас слов

ния по переписи 2011 года при 26,9% этнических русских. Более поздние данные отсутствуют. https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA_%D0%B2_%D0%9B%D0%B0%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B8 (Дата обращения 26.07.2017) По данным статистики Министерства образования и науки Латвийской Республики рост количества учеников в русских школах наблюдается уже седьмой год подряд — за этот период показатель вырос почти на два процента. <http://www.rubaltic.ru/article/politika-i-obshchestvo/290416-russkie-latvii/> (дата обращения 26.07.2017)

¹³ Vispārējās izglītības likums. Rīga: Latvijas Vēstnesis, 1999 (2013). URL: http://www.r53vsk.lv/wp-content/uploads/2013/08/likumi_lv_20243_07.08.2013_.pdf (дата обращения: 20.10.2016).

¹⁴ Svešvaloda: Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts // Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem. 2.pielikums. Rīgā, 2013. URL: https://likumi.lv/doc.php?id=257229_piel2&pd=1; http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/standarti.shtml (дата обращения: 10.10.2016).

достаточен для самостоятельных действий в соответствующей языковой среде. Уверенно использую речь в знакомых ситуациях устного и письменного общения.

- **Уровень D.** В целом понимаю информацию, выраженную правильным языком, в медленном темпе, смысл простых текстов. Использую язык в хорошо знакомых ситуациях устного и письменного общения правильно, но словарный запас ограничен.
- **Уровень E.** Понимаю часто употребляемые слова, фразы, предложения, простую информацию. Могу прочитать и понять простые предложения. Могу поддержать устное и письменное общение только в простых бытовых ситуациях.
- **Уровень F.** Понимаю знакомые слова и простые предложения. Использую в устном и письменном общении основные фразы и очень простые предложения, чтобы передать элементарную информацию¹⁵.

Эти требования к степени сложности заданий централизованного экзамена действовали до 2010 / 2011 учебного года, когда в силу вступил новый Государственный стандарт среднего образования по иностранным языкам¹⁶. В соответствии с этим документом ученики при окончании средней школы должны освоить второй иностранный язык на уровне B2–C1, а третий иностранный — на уровне B1. Таким образом, как содержание обучения, так и содержание контроля было сориентировано на описание уровней владения языком, содержащееся в «Общеввропейских компетенциях...». В связи с этим возникает вопрос о том, в какой степени материалы экзамена по русскому языку как иностранному в 12-м классе латышской школы соответствуют требованиям Европейской шкалы уровней¹⁷. Возможно ли приравнять результаты государственного экзамена к этой шкале? И, наконец, способны ли ученики, заканчивая среднюю школу, освоить иностранный язык на уровне B2–C1?

Постараемся ответить на эти вопросы, проанализировав содержание одной из частей экзамена по русскому языку как иностранному. Для проведения исследования была выбрана часть «Чтение», потому что умения зрелого коммуникативного чтения занимают значитель-

¹⁵ Ibid. (перевод с латышского языка мой. — Е. М.).

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком...

ное место в структуре коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык, особенно на высоких уровнях. Они обеспечиваются значительным словарным запасом, восприятие смыслового аспекта текста свидетельствует о сложившейся у изучающего язык ассоциативно-вербальной сети, что оказывает влияние на весь процесс овладения иностранным языком.

Позицию части «Чтение» в структуре государственного экзамена по русскому языку как иностранному для средней школы образца 2011 г. можно представить по табл. 58¹⁸.

Таблица 58

Структура экзамена по русскому языку как иностранному

Часть	Количество заданий	Количество баллов	Время, мин.
Чтение	3	30	50
Аудирование	3	30	30
Употребление языка (Лексика. Грамматика)	4	40	30
Письмо	2	60	70
Говорение	3	30	25

При рассмотрении содержания заданий части «Чтение» учитывались такие параметры, как: источник текста, его аутентичность, характер текста, сфера общения, тема, содержание, характер сообщаемой информации, способ выражения идеи текста, объем, характеристика лексических единиц, структуры текста, тип заданий и объекты контроля. Результаты анализа содержания части «Чтение» представлены в табл. 59.

Таким образом, определяя уровень сложности текстов как первого, так и второго задания, можно сказать, что он соответствует уровню B1: «тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного общения»¹⁹. Тема, содержание, характер информации по-

¹⁸ Centralizētais eksāmens par vispārējās vidējās izglītības apguvi krievu valodā. 2010/2011. URL: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2014/vidussk/12kl_krievu_svesv.pdf (дата обращения: 10.10.2016).

¹⁹ Общеввропейские компетенции владения иностранным языком... С. 22–25.

Таблица 59

Описание содержания части «Чтение»

Параметры	1-е задание	2-е задание	3-е задание
Источник текста	Публицистика	Публицистика	Художественная литература
Аутентичность	Аутентичный	Аутентичный	Аутентичный
Характер текста	Информативно-повествовательный	Информативно-описательный	Повествование с элементами рассуждения
Сфера общения	Повседневная	Повседневная	Повседневная
Тема	История жизни ученого	История жизни Актера	Взаимоотношения между членами семьи
Содержание	Конкретное	Конкретное	Конкретное
Информация	Фактуальная	Фактуальная	Содержательно-подтекстовая
Идея	Выражена эксплицитно	Выражена эксплицитно	Выражена имплицитно
Объем	340 слов	380 слов	250 слов
Лексика	Общеупотребительная	Общеупотребительная	Общеупотребительная
Структура текста	Простая	Простая	Усложненная
Тип заданий	Отметь верное утверждение	1. Выбери правильный ответ. 2. Дополни подходящими по смыслу словами	Выбери и отметь утверждения, которые соответствуют теме и идее рассказа
Объекты контроля	Понимание основной информации	Понимание основной информации	Понимание подтекста

няты тестируемым, что обусловлено их декларативными знаниями. Такой параметр, как объем текста, также соответствует этому уровню. Для сравнения можно привести количественные параметры уровней общего владения русским языком как иностранным: ТРКИ-I (B1) —

объем текстов 500 слов, ТРКИ 2 (B2) — 600 слов, ТРКИ-III (C1) — 750 слов²⁰. Лексика обоих текстов содержит значительное число интернационализмов. Малоупотребительные, незнакомые слова составляют не более 2%. Структура обоих текстов также проста: каждый абзац вводит собственную подтему, связанную с основной. Третий текст меньшего объема имеет более сложную структуру, обусловленную формированием подтекста. Однако текст написан современным языком, лексика общеупотребительная и частотная, характер построения фраз — простой и лаконичный. С некоторым допущением можно определить уровень сложности третьего текста как B2. И следовательно, вряд ли возможно говорить о приравнивании этих заданий части «Чтения» к уровням B2–C1 по европейской шкале, которые предполагают понимание содержания сложных текстов на абстрактные темы (B2) и больших сложных художественных и нехудожественных текстов, их стилистические особенности (C1)²¹.

Очевидно, в будущем следует думать о том, чтобы тексты, включаемые в часть экзамена «Чтение», имели бы значительно более усложненную структуру. Однако, на наш взгляд, достижение уровня C1 по русскому языку как иностранному по чтению вряд ли возможно для тех, кто заканчивает среднюю школу. Можно допустить случаи, когда высокий результат обусловлен мотивацией, но это нельзя отнести ко всем сдающим государственный экзамен. Особое положение русского языка в Латвии и этническое происхождение некоторых школьников также не являются безусловными факторами, способствующими этому.

9.3. ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БИЛИНГВОВ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Под *дискурсивной компетенцией* мы понимаем умение строить связный текст. Формирование дискурсивной компетенции неразрывно связано с развитием дискурсивного мышления, основанного на механизмах внутреннего планирования. Дискурсивное мышление фор-

²⁰ Балыхина Т.М. Что такое русский тест?: Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ TORFL) М.: Русский язык. Курсы. М.: 2006, С. 18–23.

²¹ Общеевропейские компетенции владения иностранным языком... С. 22–25.

мируется на основе развития речи и деятельности ребенка по мере формирования основных логических операций: сравнения, анализа, синтеза, абстракции и обобщения. Процесс овладения дискурсивными формами мышления происходит путем формирования сначала изобразительных стратегий (ребенок 6–7 лет), а затем аналитических (от 11–12 лет до 15–16 лет)²².

Изобразительная стратегия связана с установкой на изображение ситуации в тексте, а аналитическая — на рассказ о ситуации и ее анализ. Начиная с 10–11-летнего возраста, с момента обретения механизма внутренней речи, у ребенка изобразительная стратегия построения текста начинает замещаться аналитической стратегией, и к 15–16-летнему возрасту подросток должен обладать достаточно развитой дискурсивной компетенцией²³.

Данные проведенного нами эксперимента показывают, что дети-монолингвы и билингвы в определенном возрасте обладают схожими формами дискурсивного мышления: они выбирают изобразительную (6–7 лет) или аналитическую (начиная с 9–10 лет) стратегию описания ситуации²⁴.

Дети-билингвы **6–7 лет** при описании сюжетной картинки, как правило, умеют определить основных действующих лиц (главных и второстепенных героев), однако часто называют только действия второстепенных героев или могут перечислить только действующих лиц, не выделяя главных и второстепенных. Как правило, дети-билингвы в этом возрасте не умеют описывать предысторию сложившейся ситуации с включением места действия в объяснение. Поэтому необходимо вводить задания на описание последовательности развития процесса, выделять причину и следствие.

Дети-билингвы **10–11 лет** могут выразить свою точку зрения, дать оценку поведения действующих лиц. В их речи наличествуют вводные слова, передающие предположение. Однако они не всегда могут установить связь между обстоятельствами (время, место) и действиями действующих лиц, поэтому при формировании дискурсивной

²² См.: Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. М.: Лабиринт, 2001. С. 235–238.

²³ См.: Там же.

²⁴ См.: Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингвов в процессе двуязычного образования: коллективная монография / под ред. Е. Е. Юркова, Е. Ю. Протасовой, Т. И. Поповой, А. Никунласси. СПб.: Изд. дом «МИРС», 2012.

компетенции детей-билингвов этой возрастной группы необходимо обратить внимание на развитие аналитической стратегии описания ситуации. Возможно использование заданий, связанных с прогнозированием ситуации по ключевым словам.

Дети-билингвы **15–16 лет** часто при описании ситуации испытывают затруднения, дискурс разрушается паузами, вызванными, скорее всего, попытками ребёнка точнее и полнее выразить свою мысль. На этом этапе необходимо развивать использование комплексных стратегий, когда изображение ситуации служит иллюстрацией, доказательством обобщений, сделанных до начала описания картинки.

Онтолингвистический подход позволяет определить более точные критерии для оценки степени сформированности дискурсивной компетенции ребенка-билингва. Для каждой возрастной группы можно очертить требования к речевому продукту, соответствующие возрасту говорящего. Они будут касаться наличия / отсутствия хронотопа, позиции рассказчика по отношению к описываемым событиям (включенность в ситуацию / отстраненность от ситуации, ее комментариев), наличия / отсутствия трехчастной композиции рассказа (зачин — основная часть — концовка-обобщение), наличия / отсутствия эксплицитно выраженного субъективного отношения говорящего к описываемым событиям (модальность).

Так, для рассказов детей различного возраста по сюжетной картинке характерны следующие особенности.

Дети 6–7 лет.

(Особенности связаны с отсутствием механизма планирования речи.)

- Предложения, входящие в сверхфразовое единство, и тематические блоки связаны не между собой, а с изображаемой в речи *ситуацией*. Поэтому широко используются действительские элементы — частицы, локальные наречия и местоимения («здесь», «тут», «он»).
- Говорящий и слушающий как бы вместе созерцают описываемую ситуацию. Используется репрезентативная (изобразительная) речевая стратегия.
- Отсутствует пространственная и временная актуализация описываемых событий. Отсутствуют зачин и текстовое обобщение.
- Практически отсутствуют формы реализации субъективной модальности.

Дети 10–11 лет

- Формирование внутренней речи — механизма компрессии информации.
- Попытка иерархического структурирования информации.
- Появление аналитической стратегии. Точка зрения слушателя выводится за рамки изображаемого события. Отсутствует метатекстовый комментарий.
- Есть пространственная и временная актуализация описываемых событий.
- Присутствует зачин в виде сжатого обозначения ситуации. Часто отсутствует концовка.
- В связи с усилением аналитизма возрастает субъективная модальность, появляются вводные слова.
- Воспринимает и понимает неявно выраженный смысл, но не может адекватно его выразить. Пытается сформулировать мораль.

Дети 15–16 лет

- Наличие замысла, усиление упреждающего синтеза в ходе речепорождения.
- Способность к перекодировке и компрессии информации.
- Усиление аналитической (нарративной) стратегии, стремление разъяснить слушателю характер взаимоотношений между героями (метатекстовый комментарий).
- Ситуация соотносится с другими событиями, которые помогают понять характер и логику описываемых событий.
- Инициальная фраза эксплицирует ядерный смысл всего сообщения.
- В текстах есть элементы анализа и оценка описываемой ситуации.
- Понимает неявно выраженный смысл, четко эксплицирует скрытый этический смысл²⁵.

Для оценки уровня сформированности дискурсивной компетенции билингвов старшего школьного возраста нами была разработана шкала (табл. 60), включающая следующие объекты контроля:

²⁵ См.: Седов К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.

Таблица 60

Шкала оценок дискурсивной компетенции детей-билингвов 15–16-летнего возраста

Объекты контроля / Параметры оценки	Шкала оценок		Итого
	Баллы	Умения и навыки	
1. Содержательный компонент			
Умение описывать ситуацию и действующих лиц	5	Использует аналитическую стратегию: генерализация ситуации, включение личной точки зрения. Может разъяснить слушателю характер взаимоотношений между героями (метатекстовый комментарий) и дать оценку их поведению. Может соотнести ситуацию с другими событиями, которые помогают понять характер и логику описываемых событий	
	4	Сформирован механизм компрессии информации. Может представить информацию в иерархически структурированном виде. Использует образительно аналитическую стратегию, включает в описание действующих лиц и обстановку, может восстановить предшествующие ситуации события, включает в рассказ свою точку зрения, дает оценку поведения действующих лиц	
	3	Недостаточно сформирован механизм компрессии информации. Недостаточное умение устанавливать причинно-следственные связи, представлять информацию в иерархизированном виде	
	2	Неполнота ситуационного высказывания: отсутствует один из значимых компонентов при описании ситуации (оценка, собственная точка зрения, описание героев)	
	1	Частичный переход на другой язык	
	0	Отсутствие речевого продукта	
	2. Интенция		
А. Умение выразить предположение	5	Умение полноценно выразить предположение, наличие вводных конструкций («я полагаю», «мне кажется», «я считаю», «я абсолютно уверен»)	
	4	Затруднения в выражении предположения	

9.3. Оценка уровня сформированности дискурсивной компетенции

	3	Недостаточное количество вводных конструкций, затруднения в выборе слов
	2	Переход на другой язык, паузы
	1	Констатация незнания
	0	Отсутствие речевого продукта
Б. Умение обосновать предположение	5	Умение использовать развернутые синтаксические конструкции для аргументации своей точки зрения
	4	Недостаточное умение использовать развернутые синтаксические конструкции для аргументации своей точки зрения
	3	Неполнота в выражении собственной мысли
	2	Выделение в качестве объяснения второстепенных деталей, отклонение от темы
	1	Констатация незнания
	0	Отсутствие речевого продукта
3. Композиционная структура и форма		
Адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста	5	Инициальная фраза эксплицирует ядерный смысл всего сообщения, аналитическая стратегия, присутствует вывод
	4	Изобразительно-аналитическая стратегия: наличие зачина, временной и пространственной локализации происходящего, выделение главных и второстепенных героев, использование аналитико-изобразительной стратегии (оценочные прилагательные), сформированность нарративной стратегии («она оказалась», «ее заметили» и т. д.), наличие вывода
	3	Стратегия «сканирования», отсутствует идентификация ситуации, объекты описываются по ходу перевода взгляда с одного объекта на другой; отсутствие зачина и вывода
	2	При описании ситуации отклонение от темы, рассказ о другом
	1	Нарушение логики высказывания
	0	Отсутствие речевого продукта

- 1) содержательный компонент (умение описывать ситуацию и действующих лиц);
- 2) интенция (умение выразить и обосновать предположение);
- 3) композиционная структура и форма (адекватность формы и структуры изложения содержанию и интенциям продуцируемого текста).

Проиллюстрируем, как работает данная шкала при оценке конкретного речевого продукта.

Пример 1. Русско-финский билингв 16 лет

— Пожалуйста, опишите, что здесь происходит?

— *(долгая пауза, рассматривает картинку)* Так, это у нас что, курица, аист?

— Угу.

— Ух, спасают курицу, со льдины. На вертолете пришли спасать курицу. Они *(показывает на животных)* бы, наверное, помогли ему, но они не могут. Стоят в ожидании, получится или нет. В городе весна. Крокодил... Ну да, нейтральный рисунок, потому что тут нет национальностей, нет цвета кожи, тут нет отдельного города. Сразу видно, что для таких ситуаций сделано, нарисовано, потому что в таких ситуациях надо подходить с нейтральной точки.

— Как бы ты назвал это?

— Я бы сказал, как-то не ожидание, а замереть как бы, замерли, в какой-то другой форме это слово. Ну, «Ожидание».

— Хорошо, а теперь расскажи еще раз, что здесь происходило, не глядя на картинку.

— Спасали курицу, обезьяна на вертолете, красный вертолет. Ну, звери, конечно, разные наблюдали.

Оценка и комментарий к оценке

Умение описывать ситуацию и действующих лиц

3 балла — говорящий не вполне отделяет себя от ситуации, изображенной на картинке: «Они *(показывает на животных)* бы, наверное, помогли ему, но они не могут». Элементы ситуации присутствуют: хронотоп «В городе весна», герои, их отношения, обстоятельства. Однако отсутствует их оценочная характеристика, а также предшествующие события, мотивы поведения героев. У говорящего начинает формироваться аналитическая стратегия, выражающаяся в оценке изображения и его комментарии («Ну да, нейтральный рисунок, потому что тут нет национальностей, нет цвета кожи, тут нет отдельного города.

Сразу видно, что для таких ситуаций сделано, нарисовано, потому что в таких ситуациях надо подходить с нейтральной точки»).

Умение выразить предположение

3 балла — предположение выражено: «Они (*показывает на животных*) бы, наверное, помогли ему, но они не могут» — только по поводу мотивов поведения второстепенных героев.

Умение обосновать предположение

3 балла — неполнота в выражении собственной мысли, нет развернутой аргументации.

Композиционная структура и форма

3 балла — в рассказе без опоры на картинку («Спасали курицу, обезьяна на вертолете, красный вертолет. Ну, звери, конечно, разные наблюдали») отсутствует хронотоп, зачин и вывод. Стратегия сканирования.

В целом можно сказать, что у говорящего недостаточно сформирована дискурсивная компетенция для его возраста. Несмотря на то, что все элементы аналитической стратегии в той или иной мере присутствуют в тексте, эта стратегия не образует целого текста, так как у говорящего отсутствует замысел. Перед нами переходный случай, когда школьник-билингв уже овладел логическими операциями сравнения и анализа, но не перешел к синтезу. Анализ — это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон. Синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов.

Предложенная шкала оценки позволяет выявить соответствие / несоответствие уровня сформированности дискурсивной компетенции говорящего эталону дискурсивной компетенции билингва 15–16 лет. На основании данной шкалы можно дать конкретные рекомендации по формированию дискурсивной компетенции говорящего, что позволит сделать процесс обучения целенаправленным и осмысленным.

9.4. ТЕКУЩИЙ КОНТРОЛЬ С ПОМОЩЬЮ СИСТЕМЫ ТЕСТОВ В СТАРШИХ КЛАССАХ НЕГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ СПбГУ

В XXI в. в России стал актуальным вопрос о приближении образовательного уровня к уровню европейского стандарта. Соответственно авторами Федерального государственного образовательного стандарта по иностранным языкам выдвигается расширенная трактовка обучения иностранным языкам в школе — формирование коммуникативной компетенции (см. раздел 1.3.).

В связи с этим перед учителями и преподавателями встал вопрос о контроле успешности обучаемого.

Многие годы традиционной формой контроля были самостоятельные и контрольные работы, которые требовали огромного времени для подготовки и проведения таких форм работы, была большая вероятность списывания друг у друга, ощущалось сильное эмоциональное напряжение детей во время написания контрольной работы и, что немаловажно, проверка таких работ занимала очень большое время.

Преимущества использования тестов:

- 1) экономичность — позволяют провести контроль учащихся за короткое время;
- 2) результативность — могут быть легко оценены;
- 3) надежность — дают возможность установить уровень сформированности знаний, умений и навыков;
- 4) диагностика — позволяют выявить языковые трудности;
- 5) динамичность — осуществляют начальную, промежуточную и конечную диагностику;
- 6) удобство в проведении процедуры тестирования;
- 7) большая степень объективности как средства контроля.

В настоящее время в Академической гимназии при СПбГУ отсутствуют гуманитарные классы. Производится набор в 9–10-й классы физико-математического и естественнонаучного направления. Безусловно, каждый год в сентябре наблюдается разная степень языковой подготовки и мотивированности. Но через 2–3 месяца меняется степень заинтересованности учащихся на уроках иностранного языка. Это достигается не только тем, что ребята начинают принимать участие в научно-практических работах, пишут научные работы,

с которыми они выступают на различных международных конкурсах (например, международный конкурс «Google science fair»), где им приходится представлять и защищать свою работу на английском, немецком или французском языках, но и тем, что они принимают участие в обсуждении проектов своих друзей и других конкурсантов.

Также в гимназию приглашаются с лекциями ученые мирового уровня, например Ли Фельзенштейн, американский инженер, сыгравший знаковую роль в зарождении индустрии персональных компьютеров.

Школьники принимают участие в ежегодных международных школах, проводимых в Польше и Болгарии.

Все эти успехи, с нашей точки зрения, обусловлены выполнением основных принципов коммуникативного подхода на уроках иностранного языка:

- 1) направленность на учащегося;
- 2) обучаемый — активный партнер по общению;
- 3) благоприятная психологическая атмосфера;
- 4) использование аутентичных материалов;
- 5) спиралевидное прогрессирующее;
- 6) работа в диадах, триадах малых и средних группах;
- 7) широкое использование обучающих игр, головоломок, кроссвордов (см. раздел 1.3.4.).

Возвращаясь в вопросу контроля при помощи тестов, мы должны отметить те, которые широко используются в Академической гимназии им. Д. К. Фаддеева в течение учебного года:

- тест распределения (placement test) позволяет нам в начале года распределить обучающихся в однородные группы по уровню владения языком на входе;
- тест успеваемости (progress tests) фиксирует успешность прохождения учебного материала при продвижении по программе;
- диагностический тест (diagnostic tests) позволяет определить слабые места обучающихся и скорректировать программу;
- тест достижения (achievement tests) регистрирует успешность прохождения программы в конце года.²⁶

²⁶ Комментарий ответственного редактора: в 2016/2017 академическом году в гимназии были введены тесты SELT (Standardized English Language

Наряду с тестовыми заданиями используется такая форма контроля, как *устный экзамен*, который в совокупности с тестами достижения приучает ребят к ответственности за весь материал и способствует успешности их обучения.

На разных сайтах и форумах для преподавателей иностранных языков часто встречается термин «teaching tests». Эти тесты отличаются от перечисленных ранее тем, что основной целью является не контроль, а помощь в овладении отдельными речевыми умениями, аудированием и чтением.

Закрепление за такими тестами функции обучения, с нашей точки зрения, является оправданным и перспективным, так как при множественном выполнении однотипных упражнений с обязательным сокращением времени выполнения приводит к автоматизму.

Тестовые задания сами не являются самоцелью. Основная задача — развивать не только умение выполнять тестовые задания, но и креативность. Урок не должен превращаться в некий тренажер. Школьники-гимназисты с большим удовольствием работают с Flash Games, которые можно не только найти на сайтах, но и придумать самостоятельно, если понять принцип таких игр. На экран выводятся картинки с изображением людей разных полов, возрастов, профессий, которые выполняют некие действия. Нужно выбрать из появляющихся на экране существительных, прилагательных или глаголов те, которые относятся к каждому человечку на экране. Ребята не только индивидуально работают с уже готовыми играми, но и придумывают их сами дома или на уроке, при этом работая в группах и устраивая некие соревнования.

Итак, тесты, как и другие методы педагогического контроля, имеют свои достоинства и недостатки. Преимущества тестов заключаются в независимости проверки и оценки знаний. Проведение групповых тестов дает возможность охватить большое количество испытуемых одновременно, упрощает функции учителя, который проводит работу (чтение инструкции, точное соблюдение времени проведения тестовой работы), ребята находятся в равных условиях выполнения тестов, есть возможность обработки данных на компьютере. Индивидуальные тесты позволяют педагогу получить не только баллы, но и пред-

Tests), продукт компании РЕЛОД для постепенной подготовки школьников к сдаче экзаменов Государственной Итоговой Аттестации http://www.relod.ru/programma_oksbridzh/testirovanie/testirovanie_relod/

ставление об индивидуальном прохождении программы каждым учеником.

Однако чрезмерное увлечение тестированием без должного критического осмысления различных его аспектов может привести к недостаточно объективной оценке его учебной ценности и тем самым вместо пользы принести вред делу преподавания иностранных языков. Основным недостатком является снижение возможности добиться взаимопонимания с учеником. Если мы будем использовать только обезличенную форму контроля, то мы потеряем возможность индивидуального воздействия и взаимодействия, что приводит к снижению эффективности.

Тесты не заменяют и не отменяют другие средства контроля. Опыт применения стандартизированных тестов в большинстве стран свидетельствует об их использовании в основном для итогового контроля или экзаменов. Они широко востребованы в системе оценки качества образования и мониторинга, в процессе которых необходимо проводить надежные сравнения образовательных достижений, а также устанавливать взаимосвязи на основе количественных характеристик. В ходе тестирования оценивается ограниченное число характеристик, определяющих образовательные достижения, а не вся их совокупность. В связи с этим результаты тестирования дают лишь некоторую информацию о подготовке учащихся, а потому не могут быть единственным инструментом, на основе которого происходит контроль обученности учащихся.

9.5. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ЭКЗАМЕНОВ И МАТЕРИАЛОВ ЕГЭ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Подготовка школьников к олимпиаде по английскому языку — процесс сложный и многоуровневый. Для обеспечения качественной и полноценной подготовки необходимо решить целый ряд задач, одна из важнейших — подбор материалов для тренировки. В данном разделе мы рассмотрим, насколько эффективно использовать для этого некоторые международные тесты и тестовые задания из Единого государственного экзамена, какие трудности возникают в процессе использования готовых тестов, как можно с ними справиться. Мы представляем наблюдения и осмысление данной проблемы с точки зрения

тренера-практика, понимаем неизбежность появления некорректных терминов и неточностей, связанных с ограниченностью данной позиции.

Цель нашего исследования — сопоставить тестовые материалы Кембриджских экзаменов FCE (First Certificate in English) — уровень B2 по шкале Совета Европы, CAE (Cambridge Advanced English) — уровень C1 по шкале Совета Европы, CPE (Cambridge Proficiency English) — уровень C2 по шкале Совета Европы; экзамена IELTS и Единого государственного экзамена — уровень B2–C1 по шкале Совета Европы с материалами регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку — уровень B2–C1 по шкале Совета Европы. Мы анализировали материалы регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников за 5 лет, за исключением аспектов (разделов) «Письмо» и «Говорение», где временной охват материала расширен до 7 лет.

Всероссийская Олимпиада школьников по английскому языку состоит из 4 конкурсных испытаний: интегрированный конкурс аудирования и чтения (понимания устного и письменного текста), лексико-грамматический тест, письмо, говорение (устная речь). Конкурсы «Аудирование (понимание устного текста)» и «Чтение (понимание письменного текста)» были объединены в 2011 г.²⁷ Рассматриваемые нами международные экзамены и экзамен ЕГЭ состоят из 5 аспектов (разделов): «Аудирование», «Чтение», «Лексико-грамматический тест», «Письмо», «Говорение». Исключение составляет экзамен IELTS, в котором нет лексико-грамматического теста. Для удобства мы рассмотрим 5 аспектов по отдельности, следуя структуре экзаменов. Также мы рассмотрим возможные способы решения проблем непосредственно после описания каждого аспекта. Приводимая статистика совпадения экзаменационных тестов с материалами олимпиады — условность, которая при этом является наглядной иллюстрацией наших наблюдений.

²⁷ Всероссийская олимпиада: Английский язык. Вып. 4. Задания регионального и заключительного этапов: С ответами и комментариями: учебное пособие / сост. Ю. Б. Курасовская, Л. А. Городецкая, Л. Л. Зеленская и др. М.: Университетская книга, 2013. С. 6.

Аспект «Аудирование (понимание устного текста)»

Первый аспект, к которому мы обратимся, — понимание устного текста. На Всероссийской олимпиаде в этом аспекте встречаются задания 3 типов: классификация утверждений как «верное» или «неверное», множественный выбор, классификация утверждений как «выраженное» или «невыраженное» в аудиотексте и / или в тексте для чтения. В первом типе задания количество вопросов может быть 5 или 10, текст слушают 1 или 2 раза. Такая разновидность задания встречается только на экзамене ЕГЭ, однако учащиеся выбирают ответ из 3 вариантов: «верное», «неверное» или «информации нет». На экзамене текст всегда слушают 2 раза. Второй тип задания встречается во всех рассматриваемых нами экзаменах с тем лишь отличием, что оно составлено на базе диалога, а не монолога. Что касается задания третьего типа, оно является уникальным, ни в одном из рассматриваемых экзаменов не встречается.

Для отработки навыков понимания устного текста мы используем следующие приемы. Для тренировки первого типа задания мы используем материалы ЕГЭ. Тот факт, что формат задания сложнее, компенсируется тем, что тексты проще, чем на олимпиаде. Также мы привлекаем задания по чтению, чтобы разобрать трудности и нюансы выбора из 2 возможных вариантов. Второй тип задания является самым знакомым для учащихся. Монолог обычно воспринимается проще, чем диалог. Последнее интегрированное задание на понимание устного и письменного текста является уникальным, вследствие чего и самым сложным. Учащиеся должны прочитать письменный текст, затем прослушать устный текст на эту же тему, после этого классифицировать утверждения как «упомянуто в обоих текстах», «упомянуто только в аудиотексте», «упомянуто только в письменном тексте», «нигде не упомянуто».

Трудности возникают, во-первых, в связи с тем, что задание составлено на базе монологического высказывания на научно-популярную тему: физика, биология, экология и т. д.²⁸ Такие тексты используются только в третьем задании раздела «Аудирование» и только в экзамене IELTS, что предполагает очень ограниченный круг учащихся, которые когда-либо сталкивались с текстами подобного содержания на иностранном языке. И если о пестицидах школьники имеют неко-

²⁸ Всероссийская олимпиада... С.30–31, 99–100.

торое представление, то бозон Хиггса, например, вызывал серьезные затруднения в понимании текста.

При работе с текстами задание формально можно рассматривать как 2 отдельных упражнения: первое — классификация утверждений как «упомянуто», «не упомянуто» в письменном тексте; второе — в устном тексте; т. е. устный и письменный тексты отдельно друг от друга. Тогда задача кажется очень простой. Однако как только мы пытаемся соотнести результаты, возникает вопрос соответствия или несоответствия синонимов, что вызывает определенные сложности. Вследствие этого возникают проблемы индивидуальной трактовки, разногласия при разборе заданий, которые являются безрезультатными.

Если переводить все вышесказанное в термины математического измерения, то почти половина (45 %) материалов конкурса понимания устной речи является уникальной. Из материалов рассматриваемых международных экзаменов мы можем использовать только задание второго типа (множественный выбор) с оговоркой замены диалога на монолог. Дополнительно мы можем использовать материалы ЕГЭ для работы с заданием первого типа (классификация утверждений как «верное» или «неверное»), с поправкой на отсутствие категории «не упомянуто». Использование заданий других разделов («Понимание письменного текста» — для тренировки заданий первого типа) способствует, но не решает существующую проблему. Для тренировки последнего задания можно использовать только третье задание раздела аудирования IELTS, к которому необходимо самостоятельно подобрать письменные тексты и формулировать вопросы, что представляет серьезные трудности.

Аспект «Чтение (понимание письменного текста)»

Следующий аспект, который мы рассмотрим, — понимание письменного текста или «Чтение». В материалах Всероссийской олимпиады встречаются следующие типы заданий. Первое — выбор ответа из предложенных вариантов. Дано 10 вопросов, по 4 варианта ответа в каждом. Второй тип задания — соотнесение утверждения с частями текста, в которых они упомянуты. Дано 15 утверждений и от 5 до 8 частей текста или отдельных текстов. Третий — заполнение пропусков предложениями, удаленными из текста (дано 5 предложений, и 4 пропуска в тексте). Четвертый — соотнесение частей утверждения. Пятый — классификация утверждений как «верное», «неверное» или «информации нет» (5 вопросов). Шестой — классификация утверж-

дений как «выраженное» или «невыраженное» в аудиотексте и / или в тексте для чтения (10–15 вопросов).

Первый и второй тип задания встречаются в аспекте понимания письменного текста во всех рассматриваемых нами экзаменах. В первом типе заданий различается количество вопросов и количество предложенных вариантов ЕГЭ (7 вопросов, 3 варианта), FCE²⁹ (8 вопросов, 4 варианта), CAE³⁰ (3 текста, по 2 вопроса к каждому — 6 вопросов, 4 варианта и 1 текст)³¹, CPE³² (7 вопросов по 4 варианта), IELTS³³ (4 варианта, количество вопросов может отличаться). Во втором типе различается количество вопросов и количество частей текста или текстов ЕГЭ (7 текстов, 8 заголовков), FCE (15 утверждений, 4 части), CAE (15 утверждений, 6 частей текста), CPE (5 текстов 10 утверждений), IELTS (количество вопросов и параграфов может отличаться). Третий тип заданий — заполнение пропусков удаленными предложениями из текста — встречается только в экзамене FCE, где нужно вставить 7 предложений или заголовков. Однако вариации этого задания есть в экзаменах ЕГЭ, CAE и CPE. Отличие в том, что в первом задании необходимо вставить части предложений (7 пропусков, 8 вариантов), а в последних двух — удаленные параграфы (6 пропусков, 7 вариантов и 7 пропусков, 8 вариантов соответственно). Четвертая и пятая разновидности заданий встречаются только в экзамене IELTS. И последняя, шестая разновидность задания является уникальной и встречается только в заданиях Всероссийской олимпиады.

²⁹ Cambridge English: First (FCE) Writing: Part 1 // DocFoc: [сайт]. URL: <http://www.docfoc.com/cambridge-english-first-fce-from-2015-writing> (дата обращения: 20.10.2016).

³⁰ Cambridge English: Advanced (CAE): Exam format // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/advanced/why-choose-the-exam/institutions/understanding-cae-results/reading-paper/> (дата обращения: 20.10.2016).

³¹ Cambridge English Advanced: Certificate in Advanced English (CAE): CEFR Level C1: Specifications and Sample Papers for examinations from January 2015 // SlideShare: [сайт]. URL: <http://www.slideshare.net/mirakaranov/cae-specificationsandsamplepaperspdf> (дата обращения: 10.10.2016).

³² Cambridge English: Proficiency (CPE): Exam format // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/proficiency/whats-in-the-exam/> (дата обращения: 10.10.2016).

³³ IELTS: (International English Language Testing System): Test format // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/ielts/whats-in-the-test/> (дата обращения: 10.10.2016).

Если рассматривать процентное соотношение применения различных экзаменационных тестов, наиболее полезными оказываются материалы экзамена IELTS, которые покрывают около четверти возможных вариантов заданий, процент участия других экзаменов варьируется от 15 до 18%. И все же остается примерно пятая часть уникальных материалов, для тренировки которых педагогам и тренерам приходится разрабатывать задания самостоятельно.

Аспект «Лексико-грамматический тест»

Третий аспект — лексико-грамматический тест — является самым богатым с точки зрения разнообразия заданий и самым непредсказуемым с точки зрения конкретного наполнения каждого этапа. Первая разновидность задания — соотнесение — имеет две модификации: соотнесение частей утверждения и соотнесения слов и выражений с объяснениями. Вторая разновидность — множественный выбор, третья — словообразование, четвертая — поиск лишнего слова в строке, пятая — расшифровка аббревиатур, шестая — поиск слов, спрятанных «на стыке» других слов. Седьмая разновидность — заполнение пропусков — имеет три возможных модификации: выбор из предложенных вариантов, отсутствие выбора, ответ одним словом в одной форме в 3 разных предложениях. И последняя, восьмая, разновидность — решение кроссворда — также имеет 3 возможных варианта: подбор синонимов фразовых глаголов, синонимов другого стиля, заполнение пропусков полными словами в предложениях.

Первый тип задания в первой модификации встречается в экзамене IELTS. Стоит напомнить, что в данном экзамене отдельного лексико-грамматического теста не существует. Поэтому данное задание включено в раздел «Чтение» и опирается в том числе на содержание прочитанного текста. В олимпиадных заданиях проверяются только навыки согласования грамматических элементов и лексическая сочетаемость, без связи с содержанием какого-либо текста.

Второй вариант первого типа — соотнесение слов и выражений с объяснениями — не встречается в тестовых материалах ни одного из экзаменов. Однако это задание широко употребляется в процессе подготовки к экзаменам любого уровня во всех учебниках. В результате найти материалы для отработки необходимых навыков не составляет труда.

Задания на множественный выбор и словообразование (третьего типа) встречаются во всех экзаменах, кроме IELTS, вследствие отсут-

ствия у последнего данного раздела в целом. Варьируется лишь количество вариантов множественного выбора (от 3 до 4) и количество вопросов в обоих типах задания.

Задания четвертого типа — поиск лишнего слова в строке — ранее являлись частью экзаменов FCE, CAE. Задания такого типа можно легко найти в учебниках по подготовке к данным экзаменам.

Пятый и шестой тип задания не встречаются в материалах экзаменов. Подобные задания можно встретить в сборниках игр, заданий для дополнительных и внеурочных занятий. Однако найти задания, полностью совпадающие с последними, практически невозможно.

Первый вариант седьмого типа, как и второй вариант первого типа, широко встречается в учебниках и пособиях по подготовке к любым экзаменам. Прежде всего он используется для отработки новой лексики. Второй вариант седьмого типа используется в Кембриджских экзаменах (open close). Третий вариант седьмого типа мы можем найти в тестах CAE и CPE. Кроссворд, с одной стороны, является уникальной формой заданий, не встречается ни в одном из экзаменов. С другой стороны, задания на подбор синонимов к фразовым глаголам (первый вариант) встречается в учебниках и пособиях по подготовке к Кембриджским экзаменам, хотя и отсутствует в материалах тестов. Второй вариант — подбор синонимов другого стиля — одно из заданий лексико-грамматического теста экзамена CAE, в учебниках и пособиях уровня CPE также встречаются такие задания. Третий вариант этого задания действительно является уникальным, не встречается ни в пособиях, ни в материалах какого-либо экзамена. Он направлен на выявление знания устойчивых лексических сочетаний и клише как разговорного, так и официально-делового стиля. Для тренировки данного типа заданий можно использовать тексты с множественным выбором, убрав предложенные варианты, добавив сетку кроссворда. Вместо кроссворда учащимся могут быть предложены пропуски в тексте или предложениях, где количество букв дано черточками, указаны некоторые буквы. Как и кроссворд, такая форма задания позволяет избежать нескольких вариантов ответов.

В процентном соотношении самую незначительную роль для подготовки к олимпиаде в аспекте «Лексико-грамматический тест» играют экзамены IELTS и ЕГЭ. Первый в связи с отсутствием данного раздела, второй — из-за ограниченного набора заданий. Кембриджские экзамены вносят примерно одинаковый вклад в данный процесс.

И все же около трети заданий разного типа остаются уникальными, выходящими за рамки экзаменационных тестов.

Аспект «Письмо»

До 2008 г. задания аспекта «Письмо» совпадали со второй частью соответствующего раздела Кембриджских экзаменов. Но в отличие от экзамена, где предоставляется 5 вариантов на выбор, на олимпиаде был дан только 1 вариант. Это могло быть официальное письмо (обращение на работу, просьба предоставить необходимую информацию, жалоба), отчет (о существующих проблемах и способах их решения, о посещении мероприятия, достопримечательности и т. д.), отзыв (о фильме, книге, концерте, ресторане), эссе («за и против» или выражающее мнение). Таким образом, материалы Кембриджских экзаменов обеспечивали не только всевозможные примеры заданий, но и критерии оценки, что значительно облегчало подготовку.

С 2009 г. олимпиадным заданием в разделе «Письмо» неизменно остается рассказ. До 2015 г. такое задание входит во вторую часть раздела «Письмо» экзамена FCE. В экзаменационном формате дается лишь тема рассказа, например: «Расскажите о своей поездке за город». В 2009, 2010 и 2011 гг. на олимпиаде было дано начало рассказа. В 2011 г. также необходимо было написать эссе, предлагающее решение указанных проблем, по формату Кембриджских экзаменов. В 2012, 2013 гг. учащимся была предложена картинка, по которой необходимо было написать рассказ. В 2013 г. дополнительно учащиеся должны были найти ошибки в работе ученика (второе задание аспекта «Письмо» формата ЕГЭ) и написать отзыв-рекомендацию объемом 60–70 слов. Задания такого типа можно найти в учебниках и пособиях по подготовке к любым экзаменам, когда предлагаются для сравнения более и менее удачные работы. Отличие в том, что ошибки нужно найти и проанализировать, а не писать отзыв на работу ученика. В 2014 г. жюри составило группу из 5 слов, которые обязательно было использовать в рассказе. Задача научить школьника написать полноценный рассказ, соблюдая ограничение в 250 слов за 60 мин., требует регулярной практики, успешность ее выполнения во многом зависит от самого учащегося. В рамках данного раздела в нашу задачу не входит описывать все возможные приемы и методы, поэтому мы ограничимся анализом изменения критериев оценки рассказов, который даст нам возможность понять изменение подхода к оценке письменной работы.

Мы будем анализировать только критерий «Содержание», так как остальные критерии фактически не изменились с 2009 г. Можно выделить 3 этапа изменения критериев, которые совпадают с изменением типа задания: 2009–2011 гг. (начало рассказа), 2012–2013 гг. (картинка), 2014 г. (группа слов). В 2009–2011 гг. жюри оценивало рассказы по следующим критериям³⁴ (мы выделили курсивом критерии, которые остались неизменными; жирным курсивом выделены формальные критерии или максимально приближенные к формальным):

- Составленный текст является полноценным рассказом с заданными параметрами.
- Участник демонстрирует умение описывать имевшие место или вымышленные события, проявляя при этом творческий подход и оригинальность мышления.
- Сюжет рассказа понятен и интересен.
- Заданное начало и придуманный конец полностью вписываются в сюжет.
- Логика повествования не нарушена.
- Рассказ композиционно правильно построен.
- **Объем работы** либо соответствует заданному, либо отклоняется от заданного не более чем на 20 % (в сторону увеличения).

В 2011 г. был добавлен критерий:

- Рассказ соответствует заданному жанру и стилю.

2012–2013 гг.³⁵

- Коммуникативная задача полностью выполнена — содержание раскрыто полно и точно.
- Сюжет оригинален, *понятен*, динамичен и *интересен*.
- Есть заголовок.
- Используются все детали картинки.
- Рассказ включает элементы диалогической речи.
- Переданы чувства и эмоции автора и / или героев.
- Начало и конец текста полностью вписываются в сюжет и соответствуют заданному жанру и стилю.

³⁴ Задания и решения // Всероссийская олимпиада школьников: [сайт]. URL: http://www.rosolymp.ru/index.php?option=com_participant&action=task (дата обращения: 10.10.2016).

³⁵ Всероссийская олимпиада... С. 147–151.

- Конец рассказа имеет элементы общения.
- **Объем работы** либо соответствует заданному, либо меньше или больше заданного не более чем на 10% (не меньше 200 слов и не больше 275 слов).

2014 г.

- Рассказ написан, в рассказе правильно использованы все 5 слов, указанных в задании. Слова подчеркнуты.
- Сюжет рассказа оригинален, *понятен*, динамичен и *интересен*.
- Есть заголовок, соответствующий содержанию рассказа, в заголовке использовано одно из заданных слов.
- Рассказ включает элементы прямой и косвенной речи, которая органично вписывается в сюжет рассказа.
- В рассказе переданы чувства и эмоции автора и / или героев.
- **Конец рассказа неожиданный**, но при этом полностью вписывается в сюжет и соответствует заданному жанру и стилю.
- **Объем работы** либо соответствует заданному, либо отклоняется от заданного не более чем на 10% в сторону увеличения (до 275 слов).

Без сомнения, аспекты «Письмо» и «Говорение» являются самыми субъективными из представленных конкурсных испытаний. Как мы видим, жюри старается максимально формализовать критерии оценки, каждая новая редакция усиливает этот процесс. Для жюри это, безусловно, облегчает работу. Для учащихся, наоборот, усложняет. Фактически, до того как начать оценивать содержание рассказа, жюри может снять до 13 баллов (18, если снимать баллы и за отсутствие слова, и за то, что оно не подчеркнуто): за каждое неиспользованное слово или неправильно использованное слово снимается 2 балла, за неподчеркнутое слово — 1 балл, за каждый невыполненный пункт, указанный в условии задания, — 1 балл.

Нам кажется нецелесообразным в данном случае анализировать проценты использования экзаменационных материалов в процессе подготовки к олимпиаде, так как ни существующие рекомендации по написанию рассказа, ни критерии оценки никак не соотносятся с форматом рассказов на олимпиаде.

Аспект «Говорение (устная речь)»

До 2009 г. типы и структура задания конкурса устной речи соответствовали аналогичному разделу экзамена IELTS. Испытание началась с 1–2 разминочных вопросов, далее конкурсному предлагалось представить монолог, составленный на основе указанной темы высказывания и 3 опорных пунктов. Далее необходимо было ответить на 3 вопроса другого участника по материалам прозвучавшего монолога, затем участники менялись ролями.

В 2010 и 2011 гг. тема и опорные пункты для построения монолога были заменены графиками или таблицами. Необходимо было описать, проанализировать данные графики или таблицы. Такое задание есть в экзамене IELTS, но в разделе «Письмо». Более того, там требуется просто изложить факты, описать интенсивность изменений и разницу показателей, тогда как на олимпиаде важно было попытаться объяснить причины и следствия данных изменений.

В 2012 г. произошло резкое изменение формата основной части конкурсного испытания всероссийского этапа олимпиады. Если на региональном (предпоследнем) этапе учащиеся по-прежнему работали с картинками, то на заключительном этапе им был предложен видеосюжет. Изменения непосредственно коснулись и содержания задания. Если раньше оно было тем или иным образом связано с материалами международных экзаменов, то теперь оно было развернуто в сторону использования языка в сфере профессиональной коммуникации. В 2012 г. учащимся было предложено исполнить роль корреспондента (в студии или на месте событий) и представить репортаж новостей. На региональном этапе была дана картинка с заголовком. На всероссийском этапе — краткий (1,5–2 мин.) видеосюжет без слов, который необходимо было озвучить.

В 2013 г. на региональном этапе учащимся были предложены фотография памятника и текст о нем на русском языке. Необходимо было выступить в роли экскурсовода, провести экскурсию, используя полученную информацию и 3 опорных пункта. На всероссийском этапе — видеосюжет о музее (2–3 мин) со звуковой дорожкой на английском языке, текст с дополнительной информацией на русском языке. Необходимо было, используя информацию из видеоклипа и печатного текста, представить экскурсию по музею, соблюдая 3 ключевых принципа: не читать записи, не повторять текст видеоклипа, согласовывать изображение с речью.

В 2014 г. на региональном этапе учащимся была предложена роль фотографа, который представляет свои работы в журнал о животных, 3 изображения и 3 опорных пункта для построения рассказа по каждому изображению.

Анализируя совпадение материалов экзаменов и олимпиадного испытания, мы должны заметить, что формально структуры во многом совпадают: вначале идет разминка, состоящая из нескольких нейтральных вопросов, далее следует монолог с опорой на 3 представленных пункта, наконец, ответы на вопросы по представленному монологу. Но нельзя отрицать, что содержательное наполнение и ориентация на использование языка в сфере профессиональной коммуникации делает этот конкурс не просто необычным, а уникальным и невероятно сложным для школьников.

Ограниченные возможности использования готовых тестов других экзаменов, частичная непредсказуемость содержания и формы ставят целый ряд проблем, которые необходимо решать при подготовке школьников к олимпиаде. Подводя общий итог, нам приходится констатировать, что примерно треть материалов олимпиадных конкурсов является уникальной, непредсказуемой и подчас требующей навыков и широты кругозора выше уровня продвинутого выпускника. И все же мы не можем не отметить, что олимпиада — состязание для одарённых, поэтому наличие такого рода испытаний полностью вписывается в концепцию данного конкурса. Представляя здесь опыт, полученный вследствие практической работы, мы понимаем необходимость подведения теоретической базы для создания полноценной картины.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Отрадно заметить, что за последние десять лет тестологическая компетенция преподавателей-лингвистов значительно повысилась. Это заметно и по практике работы в вузах и в средних школах, и по материалам настоящего выпуска, которые стали не только фактологическими, но и исследовательскими. По многим вопросам удалось выработать единую точку зрения. Уже можно говорить о том, что складывается определенная школа тестологии в Санкт-Петербургском университете.

Тесты стали неотъемлемой чертой преподавательской и студенческой / школьной жизни. Возрастает социальная значимость сертификационных испытаний и их ретроспективного и перспективного влияния на жизнь отдельного обучаемого и на управление качеством образования в целом. Тем больше возрастает цена ошибок, допускаемых создателями тестов как на этапе их разработки, так и при их проведении и обработке результатов. Как и любая методика, метод тестов хорош в умелых руках. Именно поэтому настоящая книга должна войти в обязательный список для подготовки и переподготовки преподавателей-лингвистов.

Концепция языкового тестирования, на наш взгляд, развивается в следующих направлениях:

- 1) гармонизация связи тестирования и обучения и гуманизация тестирования;
- 2) сужение целей языкового тестирования от общего знания языка к специальному;
- 3) более пристальное внимание к аспекту перевода (в национальном контексте) и медиации (в интернациональном, полилингвальном аспекте);
- 4) использование новых технологий, в том числе дистанционных¹.

¹ Павловская И. Ю. Перспектива или ретроспектива? Метафоры языкового тестирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11–3 (65). С. 147–150.

Достаточно остро для российского контекста образования стоит задача создания комплексного национально-ориентированного и национально-генерированного профессионального вузовского экзамена, связанного с программой и интегрированного в профиль обучения². По содержанию такой экзамен должен быть прагматическим, отражающим профессиональные навыки, включающим в себя интегрированные в предмет, интегративные по умениям, а также творческие задания.

В рамках настоящего продолжающегося издания в перспективе авторы видят свою цель в расширении круга вопросов, связанных с тестированием знаний и навыков по неязыковым дисциплинам, в исследованиях по языкам, не вошедшим в обзор в настоящем издании, в привлечении специалистов смежных дисциплин и зарубежных коллег.

*Ответственный редактор
проф. И. Ю. Павловская*

² Павловская И. Ю. Социальная и национальная вариативность вузовского экзамена по иностранному языку в условиях мультилингвальной среды // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы / Материалы II Международного научного конгресса. Симферополь 3–28 апреля 2017 г. С. 439–449.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Абаев Н. В.* Архаичные формы религиозной теории и практики в чань-буддизме // Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии / отв. ред. К. М. Герасимова. Новосибирск: Наука, 1980. С. 156–176.
- Аванесов В. С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М., 1989.
- Аванесов В. С.* Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: пособие. М., 1995.
- Аванесов В. С.* Композиция тестовых заданий. 2-е изд. М.: Адепт, 1998.
- Аванесов В. С.* Тесты: история и теория // Управление школой. 1999. № 14.
- Аванесов В. С.* Основы теории педагогических заданий // Педагогические измерения. 2006. № 2.
- Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.
- Азимов Э. Г., Шукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с. URL: http://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 15.06.2017).
- Акишина Ф. Ф., Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: учебное пособие для студентов-иностранцев. 2-е изд., испр. М.: Русский язык, 1978.
- Андреевская-Левенстерн Л. С., Михайлова О. Э.* Методика преподавания французского языка в школе. М., 1958.
- Асиновский А. С.* Коммуникативный сценарий в лингводидактическом аспекте // Материалы Научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2007.
- Астафурова Т. Н.* Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1997.
- Астафурова Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: (лингвистический и дидактический аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / МГУ. М., 1997.
- Балаганов Д. В.* Когнитивные процедуры понимания в письменном переводе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2002.
- Баликова Л. А.* Некоторые заметки по проекту «Преподавание граждановедения средствами английского языка» // Тезисы докладов и выступлений межрегиональной научной конференции. Ч. 1. М.: Еврощкола, 1999. С. 61–65.
- Балыхина Т. М.* Словарь терминов и понятий тестологии. М.: Изд-во МГУП, 2000.

- Балыхина Т. М.* Основы теории тестов и практика тестирования: (в аспекте русского языка как иностранного). М.: Моск. гос. ун-т печати, 2003.
- Балыхина Т. М.* Что такое русский тест?: Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ TORFL) М.: Русский язык. Курсы. М., 2006. С. 18–23.
- Банкевич Л. В.* Система тестов в американской методике // Иностранные языки в школе. 1965. № 6.
- Баранов А. Н., Добровольский О. Д.* Понятие речевой формулы: определение и типология // Русский язык сегодня: сб. статей. Вып. 2 / РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Азбуковник, 2003. С. 39–55.
- Бархударов Л. С.* Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Международные отношения, 1975.
- Башимакова Н. И.* Типология языковых тестов и методика посттестового анализа (на материале британских и американских тестовых систем): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
- Бекингем Б. Р.* Исследование педагогического процесса для учителей / под ред. Л. С. Выготского, А. А. Нусенбаума. М.: Работник просвещения, 1930.
- Беленкова Н. М.* Интегрированный элективный курс «Английский язык и история» в средней общеобразовательной школе // Иностранные языки в школе. 2007. № 2. С. 37–39.
- Белявский В. А.* Вавилон легендарный и Вавилон исторический. М.: Мысль, 1971.
- Беляева Л. Н., Девель Л. А.* «Языковое тестирование» Т. Макнамары // Материалы XXXIII Международной филологической конференции. Вып. 19. Тестология / под ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004. С. 10–14.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. М.: Эксмо, 2010.
- Берн Э.* Игры, в которые играют люди; Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2016.
- Бернштейн М. С.* Тесты: (теория и практика): в 3 сб. М.: Работник просвещения, 1928–1930.
- Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1966.
- Бернштейн С. И.* Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М., 1937.
- Биркин А. А., Эсауленко И. А.* Психофизиология кода речи и оценка успешности написания диктантов на уроках русского языка в начальной школе // Тестология: Материалы XXXVIII и XXXIX Международных филологических конференций, СПбГУ, 15–20 марта 2010 г. / отв. ред. И. Ю. Павловская. СПб., 2010. С. 30–35.
- Биркин А. А.* Начала сравнительной физиологии речи: Физиологические особенности русских и английских текстов // Тестология: Материалы XLII

- Международной филологической конференции. 25–30 марта 2013 г. / отв. ред. И. Ю. Павловская. СПб., 2013. С. 20–29.
- Благородная Т. А.* Профессиональная ориентация школьников на экономические профессии средствами английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002.
- Блинова Е. А.* Универсальное и специфическое в интонационном оформлении нейтральных и эмоционально окрашенных высказываний на неродном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001.
- Блонский П. П.* Учет школьной работы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 26–30.
- Бондарко Л. В.* Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. Л.: Изд-во ЛГУ, 1981.
- Бородин А. И., Бугай А. С.* Биографический словарь деятелей в области математики / под ред. И. И. Гихмана. Киев: Радянська школа, 1979.
- Бреус Е. В.* Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. М.: Изд-во УРАО, 2000.
- Брызгунова Е. А.* Интонация // Русская грамматика: в 2 т. / АН СССР. Ин-т рус. языка. М.: Наука, 1980. Т. 1. С. 102–103.
- Бурденюк Г. М., Григорьевский В. М.* Языковая интерференция и методы ее выявления. Кишинев: Штиинца, 1995.
- Бурлачук Л. Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2007.
- Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и проблематика исследования. Киев: Вища школа, 1979.
- Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В.* Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 15–19.
- Василейский С. М.* Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск, 1927.
- ВВП на душу населения 2010 // Статистика стран мира: [сайт]. 15.09.2012. URL: <http://iformatsiya.ru/tab1/567-vvp-na-dushu-naseleniya-2010.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- Веденяпин Ю. А.* О тестировании в области иностранных языков // Обучение иностранным языкам в высшей школе: Методический сборник. М., 1969. № 4/9.
- Венк Р.* О градации ударенности (на примере русского частного вопроса) // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Т. 1. Тезисы докладов и сообщений (секции I–III). М.: Русский язык, 1990. С. 139 (VII Международный конгресс МАПРЯЛ).
- Вербицкая: ЕГЭ по иностранным языкам отвечает мировым стандартам. 15.02.2012 // РИА Новости: [сайт]. URL: https://ria.ru/edu_egrus/20120215/566490858.html (дата обращения: 15.10.2016)
- Вербицкая Л. А.* Русская орфоэпия Л.: Изд-во ЛГУ, 1976.

- Витлин Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку. М., 1978.
- Вишневская Г. М. Лингвистические предпосылки возникновения русского акцента в английской интонации // Фонетическая интерференция: межвузовский сб. научных трудов / отв. ред. Г. М. Вишневская. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1985.
- Вишневская Г. М. Интерференция и акцент: на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб.: СПбГУ, 1993.
- Вовк П. С. О классификации ошибок иностранцев в русском произношении // Русский язык для студентов-иностранцев. М., 1969. № 9. С. 72–105.
- Вовк П. С. Методические рекомендации по обучению иностранцев русскому произношению. Киев, 1982.
- Волков А. М., Микадзе Ю. В., Солнцева Г. Н. Деятельность: структура и регуляция. М.: МГУ, 1987.
- Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: методическое пособие / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск, 2001.
- Воскерчян С. И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников // Советская педагогика. 1963. № 10. С. 28–37.
- Всемиров М. И. Проведение тестирования в парах как один из способов улучшения качества производимого устного речевого продукта в рамках субтеста «Говорение» ТРКИ-II и как средство повышения степени достоверности результатов последнего // Вестник СПбГУ. Сер. 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. Вып. 2. Ч. 2. С. 113–117. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/provedenie-testirovaniya-v-parah-kak-odin-iz-sposobov-uluchsheniya-kachestva-proizvodimogo-ustnogo-rechevogo-produkta-v-ramkah-subtesta-1> (дата обращения: 20.06.2017).
- Всемиров М. И. Использование flashcards для пополнения активного словарного запаса обучаемых // XI Научно-практическая конференция «Дополнительные программы по иностранным языкам»: материалы. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2011. С. 52–57.
- Всероссийская олимпиада: Английский язык. Вып. 4. Задания регионального и заключительного этапов: С ответами и комментариями: учебное пособие / сост. Ю. Б. Курасовская, Л. А. Городецкая, Л. Л. Зеленская и др. М.: Университетская книга, 2013.
- Галеева М. М. К вопросу о типологии фонетических ошибок // Тезисы научно-методической конференции кафедры русского языка, посвященной 10-летию УДН. Секция 3 (Фонетика). М., 1970. С. 61–64.
- Галицкий А. С. Программа педагогической практики. СПб., 2003.
- Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1982.
- Гальперин П. Я. Предисловие // Подольский А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность. М.: Изд-во МГУ, 1987.
- Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аркти, 2003. URL: <http://infopedia.su/12x9290.html> (дата обращения: 20.05.2017).

- Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
- Гвишиани Н. Б. Введение в контрастивную лексикологию: (Англо-русские межъязыковые соответствия). М.: Либроком, 2010.
- Гвишиани Н. Б. Практикум по корпусной лингвистике: учебное пособие по английскому языку. М.: Высшая школа, 2008.
- Геллерштейн С. Г. Прогностическая ценность тестов и связи с упражнениями // Тесты: (теория и практика). Сб. 2. М., 1928. № 2. С. 37–53.
- Гетманская А. В. Формирование лингвокультуроведческой компетенции на основе интегрированного курса «Английский язык и мировая художественная литература» (элективный курс для школ с углубленным изучением английского языка и неязыковых вузов): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
- Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики: сб. неизданных трудов, подготовленных под рук. и с предисл. Р. Валена / пер. с фр. П. А. Скредина; общ. ред. Л. М. Скрединой. М.: URSS, 2004.
- Глобальная система тестирования языковых навыков сотрудников // BULATS: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams-and-qualifications/bulats/> (дата обращения: 20.10.2016).
- Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб., 2002.
- Гордеев Е. Н., Ерофеева И. Н., Нестерова Т. Е. и др. К проблеме развития тестологической терминосистемы // Материалы XXXV Международной филологической конференции. Вып. 25. Тестология / под ред. И. Ю. Павловской. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2006. С. 8–13.
- Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. М.: Лабиринт, 2001.
- Горина О. Г. Определение словарного запаса обучаемых с помощью корпуса // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. СПб., 2013. Т. 7, № 2. С. 201–209.
- ГОСТ Р ИСО 9000–2015: Системы менеджмента качества: Основные положения и словарь [с Поправкой]. М.: Стандартинформ, 2015. URL: <http://protect.gost.ru/document1.aspx?control=31&baseC=6&page=10&month=10&year=2016&search=&id=205275> (дата обращения: 10.10.2016).
- Гохлернер М. М. Мегаязыковые знания в структуре языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникаций. М., 1988.
- Грецькая Т. В. Обучение семантизации профессионально-ориентированной лексики студентов медицинских вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
- Гудков Д. Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация // Язык, сознание, коммуникация. Вып. I. М., 1997.
- Гуннемарк Э. В. Искусство изучать языки. СПб.: Тесса, 2001.
- Дандамаев М. А., Луконин В. Г. Культура и экономика древнего Ирана. М.: Наука. 1980.

- Дашковская А. А. Обучение профессионально-ориентированному общению студентов специальности «Маркетинг» на основе рекламных материалов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005.
- Девель Л. А. Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования: англо-русские соответствия, программа диагностирования и сертификации коммуникативной компетенции, литература, интернет-справочник. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004.
- Дилтс Р. Фокусы языка: Изменение убеждений с помощью НЛП / пер. с англ. А. Анистратенко. СПб.: Питер, 2013.
- Добровольская В. В. Функции преподавателя и стадии процесса обучения // Русский язык за рубежом. 1986. № 4. С. 42–46.
- Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебное пособие. М.: Инфра-М, 1997.
- Европейский языковой портфель для России. М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т ; СПб.: Златоуст, 2001.
- Ейгер Г. В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1989.
- Ефремова Н. Ф. Современные тестовые технологии в образовании. М.; Ростов: Изд. центр ДГТУ, 2001.
- Журавлев А. П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991.
- Задания и решения // Всероссийская олимпиада школьников: [сайт]. URL: http://www.rosolymp.ru/index.php?option=com_participant&action=task (дата обращения: 10.10.2016). URL: <https://www.google.ru/search?hl=ru&tbm=p&tbm=bks&q=isbn:1317935691> (дата обращения: 15.10.2016).
- Залевская А. А. Понимание текста: Психолингвистический подход. Калинин, 1988.
- Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
- Замяткин Н. Ф. Вас невозможно научить иностранному языку. 2-е изд., испр., доп. СПб.: Дмитрий Буланин, 2008.
- Захаров В. П. Корпусная лингвистика в России. URL: http://www.academia.edu/Корпусная_лингвистика_в_России_Corpus_linguistics_in_Russia (дата обращения: 20.10.2016).
- Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2007.
- Зимина Т. Утечка мозгов или циркуляция талантов? 2008. 19 нояб. // Наука и жизнь: портал. URL: <http://www.nkj.ru/news/14700/> (дата обращения: 20.10.2016).
- Зимняя И. А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Горького. М., 1984. № 242. С. 3–10.
- Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
- Зиндер Л. Р. Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи. Л., 1980.

- Игнаткина Л. В.* Артикуляторная характеристика гласных китайского языка в сравнении с русскими // Проблемы и методы экспериментально-фонетических исследований: к 70-летию Л. В. Бондарко / отв. ред. Н. Б. Вольская, Н. Д. Светозарова. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2002.
- Игнатова В. А.* Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 1999.
- Изаренков Д. И.* Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. М., 1990. № 4. С. 54–60.
- Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991 (Зарубежная школа и педагогика).
- 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.
- Карлинский А. Е.* Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Киев, 1980.
- Карпов А. С.* К вопросу о профессионально-значимых умениях учителя иностранного языка при коммуникативном подходе к обучению // Иностранные языки в школе. 1983. № 6.
- Ким В. С.* Тестирование учебных достижений: монография. Уссурийск: Изд-во Уссурийск. гос. пед. ин-та, 2007.
- Кислицына Е. А.* Фонетические тесты как средство диагностики и контроля при обучении русскому языку китайских учащихся-нефилологов: (начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1995.
- Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов: Введение в психометрическое проектирование. Киев: ПАН Лтд, 1994.
- Коккота В. А.* Лингводидактическое тестирование. М.: Высшая школа, 1989.
- Колесникова И. Л., Долгина О. А.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочник для преподавателей и студентов вузов. СПб.: Русско-Балтийск. информ. центр «Блиц», 2001.
- Колтунова М. В.* Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Экономическая литература, 2002.
- Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение: курс лекций. М.: ЭТС, 1999. С. 44. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4534952/> (дата обращения: 20.10.2016).
- Корнев А. А.* Построение модели оценивания по иностранным языкам в вузе // Moscow University Young Researchers' Journal. 2013. № 1. URL: <http://youngresearchersjournal.org/wp-content/uploads/2013/02/korenev-assessment.pdf> (дата обращения: 16.05.2014).
- Короткова Л. Е.* Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.

- Костина Е. А.* Развитие социокультурного компонента профессиональной компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза (на материале интегрированного курса «Английский язык и страноведение»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2000.
- Креер М. Я.* Критерии оценки письменной речи учащихся на рубеже школа-вуз на материале английского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
- Креер М. Я.* Экспертный анализ критериев оценки письменной речи // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. Т. 11. № 32. С. 322–326.
- 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.
- Кузьменко О. Д., Рогова Г. В.* Учебное чтение, его содержание и формы // Общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.
- Кузьмина Т. А.* FCE: первый кембриджский сертификат. М.: ЦентрКом, 2003.
- Лазарева О. А.* Школа тестера: Лингводидактическое тестирование ТРКИ: методическое пособие. СПб.: Осипова, 2011.
- Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Ленанд, 2014.
- Логинова И. М.* Фонетическое строение русского слова в аспекте обучения РКИ на современном этапе // Лингвистические и лингвометодические основы обучения РКИ: сб. статей. М., 1997. С. 35–45.
- Лурия А. Р.* Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1998. С. 231.
- Льюис Б. А., Пьюселлик Р. Ф.* Магия NLP без тайн. СПб.: Петербург — XXI век, 1994.
- Любимова Н. А.* Фонетическая интерференция: учебное пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
- Любимова Н. А.* Фонетическая интерференция и общение на неродном языке. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1991.
- Любимова Н. А.* Фонетический аспект общения на неродном языке: (В условиях финско-русской интерференции). СПб., 2006.
- Мелехина Е. А.* Проблема целеполагания в обучении иностранным языкам для профессиональных целей // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 109. С. 28–36.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / под ред. Н. И. Гез, М. В. Ляховицкого и др. М., 1982. С. 185–186.
- Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. В. Г. Костомарова, О. Д. Митрофановой. М., 1990.
- Милошевич 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. № 7. С. 32–42.
- Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку. М., 1990.
- Миролюбов А. А.* История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: Ступени; Инфра-М, 2002.

- Многоязычие // Российский гуманитарный [энциклопедический] словарь: [электронная версия]. URL: <http://2tq.ru/slovary/mnogoyazychie.html> (дата обращения: 22.07.2014)
- Наводнов В. Г. ФЭПО: уровневая модель ПИМ для оценивания результатов обучения на соответствие требованиям ФГОС // Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. М., 2012. С. 64–69.
- Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2006.
- Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учебное пособие. 4-е изд. СПб.: Речь, 2008.
- Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами интернет-чата (неязыковой вуз, английский язык): дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008.
- Наши экзамены // Goethe Institut: Экзамены по немецкому языку: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).
- Нейман Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение. М., 2002.
- Нестерова Л. В. Формирование информационной культуры будущих инженеров лесного комплекса в процессе гуманитарной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002. URL: <http://diss.seluk.ru/di-pedagogika/698168-4-formirovanie-informacionnoy-kulturi-buduschih-inzhenerov-lesnogo-kompleksa-process-e-gumanitarnoy-podgotovki.php> (дата обращения: 20.05.2017).
- Нестерова Т. Е., Юрков Е. Е. Тестирование как инструмент совершенствования методики преподавания иностранных языков // XXXIII Международная филологическая конференция. Вып. 19. Тестология: в 2 ч. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2004.
- Новичков В. Б. Целеполагание в образовании: семантика и структура // Мир образования — образование в мире. М.: Изд-во Моск. психол.-социол. ин-та, 2008. № 1. С. 54–68.
- Нюстрем Э. Библейский словарь: энциклопедический словарь: новое переосмотр. и испр. изд. с черно-белыми фотографиями и иллюстрациями / сост. Э. Нюстрем; пер. со швед. под ред. И. С. Свенсона; рус. пер. переосмотр. и испр. изд-я Библейского словаря, составленного Эриком Нюстремом в 1868 г. М.: Локид-пресс, 2005 (репринт). URL: <http://logosenc.org/nustrem/shibbolet.html> (дата обращения: 30.09.2016).
- О качестве образования (02.09.2013) // Левада-центр: Аналитический центр Юрия Левады: [сайт]. URL: <http://www.levada.ru/02-09-2013/o-kachestve-obrazovaniya> (дата обращения: 16.05.2014).
- О нас: Москва // Goethe Institut: Russland: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/mos/uun/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).

- О нас: Петербург // Goethe Institut: Russland: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/ins/ru/pet/uun/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).
- О Франции по-русски: [сайт]. URL: www.infrance.ru/ (дата обращения: 15.10.2016).
- О'Коннор Д, Сеймор Д. Введение в нейролингвистическое программирование: Новейшая психология личного мастерства. Челябинск: Версия, 1997.
- Образец экзамена на Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1 // Goethe Institut: Экзамены по немецкому языку: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd1/mat/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2015).
- Образец экзамена на Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2 // Goethe Institut: Экзамены по немецкому языку: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd2/mat/ruindex.htm> (дата обращения: 15.10.2015).
- Образовательный стандарт реализации программ высшего профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета по направлению подготовки 031100 Лингвистика: Квалификация (степень): Магистр. СПб., 2009. URL: <http://pandia.ru/text/78/073/37400.php> (дата обращения: 16.05.2014).
- Образовательный стандарт реализации программ высшего профессионального образования Санкт-Петербургского государственного университета (новая редакция) по направлению подготовки Лингвистика: Квалификация (степень): Бакалавр. СПб., 2009. URL: http://spbu.ru/files/upload/Structure/scientboard/091020lingvist_bakalavr.doc (дата обращения: 16.05.2014).
- Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки магистров «Лингвистика». М., 2011. URL: <http://standart.msu.ru/node/44>; http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika.pdf (дата обращения 16.05.2014).
- Общая теория статистики: учебник / под ред. А. М. Гольдберга, В. С. Козлова. М.: Финансы и статистика, 1985.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; пер. с англ. под общ. ред. К. М. Ирисхановой. М.: Моск. гос. лингвистич. ун-т, 2003.
- Онушкина Е. В. Изучение современных языков в европейском обществе: основные направления деятельности Совета Европы // Материалы научно-практической конференции «Дополнительные образовательные программы по иностранным языкам». СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2001.
- Основные итоги проведения ЕГЭ в Санкт-Петербурге в 2014 году // ГИА 9–11 Санкт-Петербург: Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11 классов в Санкт-Петербурге. URL: http://www.ege.spb.ru/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=222&Itemid=478 (дата обращения: 15.10.2016).

- Павловская И. Ю.* Multisensory approach to phonemic perception // Современные тенденции в обучении иностранным языкам: материалы международной конференции. СПб., 1999. С. 39–44.
- Павловская И. Ю.* Тестирование в учебном процессе: Экспериментальное исследование британских тестов в российском вузе // Материалы XXXII Международной филологической конференции. Вып. 28. Тестология. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2003. С. 5–13.
- Павловская И. Ю.* Фоносемантический анализ речи. СПб.: СПбГУ, 2004.
- Павловская И. Ю.* Teaching Pronunciation in a Multilingual Classroom // Русский язык сегодня: между иностранным и родным / под ред. С. В. Афолина, Е. А. Плаксиной. Берлин, 2013. С. 359–368 (Новое в изучении русского языка и литературы. Т. 3).
- Павловская И. Ю., Башмакова Н. И.* Основы методологии обучения иностранным языкам: Тестология: учебник. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2007.
- Павловская И. Ю., Тимофеева Е. К.* Курс начального обучения произношению английского языка. СПб.: Гиппократ, 2009.
- Павловская И. Ю., Тимофеева Е. К.* Фонетические аспекты обучения китайских студентов английскому языку в России // Современный билингвизм: теоретические и прикладные аспекты: межвузовский сб. научных трудов. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 2008. С. 83–92.
- Павловская И. Ю.* Кто поставит оценку преподавателю? // Тестология Материалы секции XLII Международной филологической конференции. 2013. С. 3–10.
- Павловская И. Ю., Горина О. Г.* Корпусно-когнитивные методы обучения лексической стороне речи на иностранном языке // Когнитивные исследования языка. 2015. № 22. С. 552–554.
- Павловская И. Ю.* Межязыковая интерференция в полилингвальной среде // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества», 3-4 декабря 2015 года, в рамках Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», Красноярск, 2016. С. 108–117.
- Павловская И. Ю.* Перспектива или ретроспектива? Метафоры языкового тестирования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 11–3 (65). С. 147–150.
- Павловская И. Ю.* Социальная и национальная вариативность вузовского экзамена по иностранному языку в условиях мультилингвальной среды // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы / Материалы II Международного научного конгресса. Симферополь 3–28 апреля 2017 г. С. 439–449.

- Панова Т. М.* Environment: Problems and Solutions = Окружающая среда: проблемы и решения: учеб. пособие для изучающих английский язык. 2-е изд., испр. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003.
- Панова Т. М.* Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса: дис. ... канд. пед. наук / СПбГУ. СПб., 2007.
- Парнюгин А. С.* Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза: (Английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007.
- Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1985.
- Пассов Е. И.* НОФ «Методическая школа Пассова»: Формирование грамматических навыков. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.
- Плешакова Т. В.* Роль письменной речи в свете современных требований к формированию коммуникативных компетенций // PsyJournals.ru: Портал психологических изданий. URL: http://psyjournals.ru/sociosphera/2010/n3/35475_full.shtml (дата обращения: 18.06.2014).
- Потапова Т. Д.* Целеполагание как основа успешности педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: СПбГУ, 1994.
- Проект ВААЛ // VAAL: [сайт]. URL: <http://www.vaal.ru/index.php> (дата обращения: 20.10.2016).
- Просодическая интерференция: межвузовский сб. научных трудов. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1989.
- Профессиональная программа учителя иностранного языка: Рекомендации / сост. С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов, Е. С. Рабунский / ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1985.
- Психология: учебник для пед. ин-тов / гл. ред. А. А. Смирнов; под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. М., 1956. С. 191.
- Пэнто Р., Гравитц М.* Методы социальных наук / пер. с фр. М.: Прогресс, 1972.
- Рапопорт И. А.* Теория и практика языковых тестов. Таллин, 1980.
- Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И.* Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе: (пособие для учителей). Таллин: Валгус, 1987.
- Рахманов И. В.* Обучение устной речи на иностранном языке. М.: Высшая школа, 1980.
- Результаты единого государственного экзамена по немецкому языку в 2014 году в Санкт-Петербурге: Аналитический отчет предметной комиссии. СПб.: Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2014. С. 8. См.: Основные итоги проведения ЕГЭ в Санкт-Петербурге в 2014 году // ГИА 9–11 Санкт-Петербург: Официальный информационный портал государственной итоговой аттестации выпускников 9 и 11 классов в Санкт-Петербурге: http://www.ege.spb.ru/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=222&Itemid=478 (дата обращения: 15.10.2016).
- Розенцвейг В. Ю.* Языковые контакты. Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1972.
- Российская социологическая энциклопедия. М.: Норма-Инфра-М, 1998.

- Рунов Д. К. Книга о грамматике. СПб., 2000.
- Русский энциклопедический словарь / издан И. Н. Березиным. СПб.: тип. т-ва «Общественная польза», 1873–1879.
- Русский энциклопедический словарь / издан И. Н. Березиным. СПб., 1873–1879.
- Сайт Лотоса: Развитие человека. 05.09.2012. URL: <http://ariom.ru/forum/p71272.html&sid=4f8ca1b85b3ec77d253d70ee76ad2a4b71272> (дата обращения: 20.10.2016).
- Саломатов К. И. Принципы выделения и классификации методических умений в учебной работе учителя иностранного языка // Профессионально-направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: межвузовский сб. научных трудов 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: методические рекомендации / Липецк. гос. пед. ин-т, Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М., 1985.
- Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
- Седов К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
- Серль Дж. Философия языка. М.: URSS, 2004. С. 206.
- Сиротинина О. Б. Основные критерии хорошей речи // Хорошая речь. Саратов, 2001. С. 16–28.
- Система тестирования делового иностранного языка // International Professional Training: Центр иностранных языков: [сайт]. URL: <http://www.iptrussia.ru/ru/mezhdunarodnye-ekzamenu/bulats> (дата обращения: 20.10.2016).
- Сказочкина Т. В. Тестирование как инструмент развития фонологической компетенции в общем курсе практического английского языка: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013.
- Скалкин В. Л. Иноязычно-речевая компетенция учащихся как объект контроля // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. статей. М., 1986. С. 43–50.
- Слесаренко И. В. Целесолагание при обучении иностранному языку в техническом вузе: междисциплинарный подход. 2006. URL: http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/296/image/296_59.pdf (дата обращения: 20.10.2016).
- Совет Европы: Бюро договоров: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/ru/web/conventions/> (дата обращения: 10.10.2016).
- Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. М.: Глосса-Пресс, 2004.
- Солодилова Т. Ю. Проблемы терминологического единства в области тестирования по иностранным языкам // Материалы XXXIV Международной филологической конференции. Вып. 24. Тестология / под ред. И. Ю. Павловой. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2005. С. 51–57.

- Сон И. С. Особенности оценивания знаний по иностранному языку (говорение, письмо) по балльно-рейтинговой системе // Теория и практика образования в современном мире: материалы II международной научной конференции (Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012.
- Стивенсон С. Экспериментальная психология. М., 1960.
- Сысов П. В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух. Ч. 2 // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. Теория // Корпусная лингвистика / Ин-т лингвистич. исследований РАН: [сайт]. URL: <http://corpora.iling.spb.ru/theory.htm> (дата обращения 20.10.2013).
- Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово/Slovo, 2008.
- Типовой тест по русскому языку для приема в гражданство Российской Федерации. СПб., 2005.
- Типовые тесты по русскому языку как средству делового общения: Уровень I, II, III. М., 1999.
- Травкина А. Д. Действие интерференции при произношении русскими английских слов // Фонетическая интерференция: межвузовский сб. научных трудов / отв. ред. Г. М. Вишневская. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1985.
- Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М.: Аспект-Пресс, 2000.
- Труды международной конференции «Корпусная лингвистика — 2015». СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2015.
- Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата. 2012 // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/924> (дата обращения: 16.05.2014).
- Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров. 2012 // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> (последнее обращение: 16.05.2014).
- Федорова Л. Л. К понятию коммуникативной компетенции: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980.
- Федотова Н. Л. Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004.
- Филинова В. С. Педагогическое целеполагание как основа обеспечения учителем целостности учебного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
- Фонетическая интерференция: межвузовский сб. научных трудов / отв. ред. Г. М. Вишневская. Иваново: Ивановск. гос. ун-т, 1985.
- Формирование и оценка коммуникативной компетенции билингов в процессе двуязычного образования: коллективная монография / под ред. Е. Е. Юркова, Е. Ю. Протасовой, Т. И. Поповой, А. Никунласси. СПб.: Изд. дом «МИРС», 2012.
- Фуко М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы / пер. с фр. В. Наумова под ред. И. Борисовой. М.: AdMarginem, 1999.

- Хадисы пророка / пер. и коммент. В. Пороховой ; гл. ред. М. С. Аль-Рошд. 2-е изд. М.: Аванта+, 2001.
- Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. М., 1972.
- Холл М. П. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии / пер. с англ. и предисл. В. В. Целищева. Новосибирск: Наука, 1992.
- Хомский Н. Язык и мышление / пер. с англ. Б. Ю. Городецкого. М.: Изд-во МГУ, 1972.
- Хоуни П. Искусство общения: Справочник по развитию коммуникативных способностей. Киев: Академ-пресс, 2007.
- Цатурова И. А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог: Изд-во ТРТИ, 1969.
- Цатурова И. А., Балуян С. Р. Тестирование устной коммуникации. М., 2004.
- Целеполагание в образовании // Российское образование: федеральный портал. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=508 (дата обращения: 20.10.2016).
- Целеполагание // Википедия: Свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Целеполагание> (дата обращения: 20.10.2016).
- Цетлин В. С. Как обучать грамматически правильной речи // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 18–21.
- Чельщикова М. Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. М., 1995.
- Чельщикова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. М.: Логос, 2002.
- Чернышевский Н. Г. Антропологический принцип в философии. 1860 // Lib.ru/Классика: [сайт]. URL: http://az.lib.ru/c/chernyshevskij_n_g/text_0430.shtml (дата обращения: 20.10.2016).
- Что такое экзамен ВЕС? // English for Business = Английский для бизнеса и карьеры: [сайт]. URL: http://www.englishforbusiness.ru/exams/bec_exam.php (дата обращения: 20.10.2016).
- Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.
- Швейцер А. Д. Социоллингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь». М., 1990. С. 481–482. URL: <http://www.durov.com/linguistics1/shveytser-90.htm> (дата обращения: 22.07.2014)
- Шибболет // Википедия: свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Шибболет> (дата обращения: 30.09.2016).
- Шпицо Л. В. Контроль устной речи (на начальном этапе обучения). М., 1985.
- Шляхов В. И. Речевая деятельность: Феномен сценарности в общении. 3-е изд. М.: Кн. дом «Либроком», 2013.
- Шмелев А. Г. Гипертекстовый словарь методических терминов // Human technologies = Лаборатория «Гуманитарные технологии»: [портал]. URL: <http://www.ht.ru/cms/dictionary/dictionary> (дата обращения: 30.09.2016).
- Шмелев И. П. Феномен Древнего Египта. Минск: Университетское ; Ред.-изд. центр «Лотаць» Белорус. фонда Рерихов, 1993.

- Шмерлина И.* Качество высшего образования в России. 25.01.2007 // База данных ФОМ: [сайт]. URL: <http://bd.fom.ru/report/map/d070421> (дата обращения: 15.05.2014).
- Штульман Э. А.* Тестирование при обучении английскому языку в неязыковых вузах. Воронеж, 1972.
- Штульман М. С., Штульман Э. А.* Знания студентов по иностранному языку как один из объектов тестирования // Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе. Вып. 1. Таганрог, 1972.
- Щерба Л. В.* Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. 3-е изд. М.: Изд-во лит-ры на иностр. языке, 1974.
- Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
- Щерба Л. В.* Избр. работы по языкознанию и фонетике. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976.
- Щерба Л. В.* Русские гласные в качественном и количественном отношении. Л., 1983.
- Шукин А. Н.* Теория обучения иностранным языкам: (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2012.
- Языковой интеграционный тест для получения визы на временное проживание (MVV). URL: <http://www.hollandlessons.narod.ru/mvv.html> (дата обращения: 03.07.2017).
- About the TOEFL iBT® Test // ETS TOEFL: [сайт]. URL: www.ets.org/toefl/ibt/about (дата обращения: 15.10.2016).
- Alderson J. C.* Reading in a Foreign Language: A reading problem or a language problem? // Reading in a Foreign Language / ed. by J. C. Alderson, A. G. Urquhart. London: Longman, 1984. P. 1–24.
- Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D.* Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- Alderson J. C., Clapham C. M., Wall D.* Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Alderson J. C., Huhta A.* Can Research into the Diagnostic Testing of Reading Contribute to SLA Research? // EUROSLA Yearbook 11 / ed. by L. Roberts, G. Pallotti, C. Bettoni. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins, 2011. P. 30–52.
- Alderson J. C., Wall D.* Does Washback Exist? // Applied Linguistics. 1993. Vol. 14. No. 2. P. 115–129.
- ALTE: [сайт]. URL: <http://www.alte.org> (дата обращения 20.10.2016).
- Arnie terminates 25-year marriage // The Sun: [сайт]. 2011. 11 May. URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/3572315/Arnie-Terminates-25-year-marriage.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- Asher J.* Learning Another Language through Actions. Los Gatos (Cal.), 1988.
- Bachman L. F.* Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Bachman L. F., Palmer A. S.* Language Teaching in Practice. New York: Oxford University Press, 1996.

- Baddeley A.* Working Memory: Looking Back and Looking Forward // *Nature Reviews Neuroscience*. 2003. Vol. 4. P. 829–839.
- Baker A.* Tree or Three?: An Elementary Pronunciation Course. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Baker A.* Ship or Sheep?: An Intermediate Pronunciation Course. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Bandler R., Grinder J.* The Structure of Magic. Vol. 1: A Book About Language and Therapy ; Vol. 2: A Book About Communication and Change. Palo Alto (CA): Science & Behavior Books, 1975.
- Bandler R., Grinder J.* Frogs into Princes. Moab (Utah): Real People Press, 1979.
- Barfáty M.* Compréhension Orale: B2 / C1. S.l.: CLE International, 2007.
- Barfáty M.* Expression Orale: Niveau 4 (B2–C1). S.l.: CLE International, 2009.
- Barfáty M., Beaujouin P.* Compréhension Orale: Niveau 2 (B1). S.l.: CLE International, 2005.
- Barfáty M., Beaujouin P.* Expression Orale: Niveau 1–3 (A1–B1). S.l.: CLE International, 2004–2006.
- Bartram M., Walton R.* Correction: A Positive Approach to Language Mistakes. S.l.: Heinle ELT, 1991.
- Bausch K. R., Koenigs F. C.* „Lernt“ oder „erwirbt“ man Fremdsprachen im Unterricht?: Zum Verhaeltnis von Sprachlehrforschung und Zweisprachenerwerbsforschung // *Die Neueren Sprachen*. 1983. Vol. 4. S. 308–336.
- Bentley K.* The TKT Course: CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Berdy M. A.* What Makes the Russians so Russian? // *The Moscow Times*: [сайт]. 2009. Apr. 28. URL: http://old.themoscowtimes.com/business/business_for_business/article/376636.html (дата обращения: 20.10.2016).
- Berther A., Louvel C.* Alter Ego 3–5: (niveaux B1–C2). S.l.: Hachette, 2009–2010.
- Bialistok E.* Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency // *Grammar and Second Language Teaching*. Vol. 8. Boston (MA), 1988.
- Birnbaum A.* Some Latent Trait Models and their Use in Inferring an Examinee's ability // Lord F. M., Novick M. R. (eds.) *Statistical Theories of Mental Test Scores*. Reading (MA): Addison–Wesley, 1968. P. 397–479.
- Boers F., Eyckmans J., Stregers H., Demecheleer M.* Formulaic Sequences and Perceived Oral Proficiency: Putting a Lexical Approach to the Test // *Language Teaching Research*. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 245–261.
- Bourdin B., Fayol M.* Is Written Language Production More Difficult than Oral Language Production?: A Working Memory Approach // *International Journal of Psychology*. 1999. Vol. 29. P. 591–620.
- Bowey J. A.* Predicting Individual Differences in Learning to Read // *Science of Reading: A Handbook* / ed. by M. Snowling, C. Hulme. Malden (MA): Blackwell, 2005. P. 155–172.
- Braun S.* Designing and Exploiting Small Multimedia Corpora for Autonomous Learning and Teaching // *Corpora in the Foreign Language Classroom: Selected papers from the Sixth International Conference on Teaching and Language*

- Corpora (TaLC 6) / ed. by E. Hidalgo, L. Quereda, J. Santana. Amsterdam: Rodopi, 2007. С. 32–33.
- Brook-Hart G.* Business Benchmark: Upper Intermediate: Student's book. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- Brown A.* Pronunciation and Phonetics: A Practical Guide for English Language Teachers. New York ; London: Routledge, 2014.
- Brown J.D.* Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Bryant T.* Arnold Schwarzenegger and Maria Shriver Split after 25 Years. 2011, updated 2012 // Mirror: [сайт]. URL: <http://www.mirror.co.uk/3am/celebrity-news/arnold-schwarzenegger-and-maria-shriver-split-127869> (дата обращения: 20.10.2016).
- Buckingham A.* International Express. 3rd ed. S.l.: Oxford University Press, 2014.
- BULATS: Business Language Testing Service: [сайт]. URL: <http://www.bulats.org/de> (дата обращения: 15.10.2016).
- Business English Certificates: Handbook for Teachers / University of Cambridge. ESOL Examinations. S.l.: UCLES, 2008.
- Cambridge English Advanced: Certificate in Advanced English (CAE): CEFR Level C1: Specifications and Sample Papers for Examinations from January 2015 // SlideShare: [сайт]. URL: <http://www.slideshare.net/mirakaranov/cae-specificationsandsamplepaperspdf> (дата обращения: 10.10.2016).
- Cambridge English Language Assessment // Wikipedia: The Free Encyclopedia: [сайт]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Cambridge_English_Language_Assessment (дата обращения: 20.10.2016).
- Cambridge English: Advanced (CAE): Exam format // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/advanced/why-choose-the-exam/institutions/understanding-cae-results/reading-paper/> (дата обращения: 20.10.2016).
- Cambridge English: First (FCE) Writing: Part 1 // DocFoc: [сайт]. URL: <http://www.docfoc.com/cambridge-english-first-fce-from-2015-writing> (дата обращения: 20.10.2016).
- Cambridge English: Proficiency (CPE): Exam format // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/proficiency/whats-in-the-exam/> (дата обращения: 10.10.2016).
- CambridgeAssessment: [сайт]. URL: www.cambridgeassessment.org.uk (дата обращения: 20.10.2016).
- Canale M., Swain M.* Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1980. Vol. 1. No. 1.
- Carroll J.B.* Fundamental Considerations in Testing of English Language Proficiency of Foreign Students. New York, 1964.
- Cattell J. McK.* Mental Tests and Measurements // Mind. 1890. Vol. 15, No. 15. P. 373–381.

- Causa M., Megre B.* Production écrite (niveaux C1–C2). S.l.: Didier, 2008.
- Centralizētais eksāmens par vispārējās vidējās izglītības apguvi krievu valodā. 2010/2011. URL: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/dokumenti/uzdevumi/2014/vidussk/12kl_krievu_svesv.pdf (дата обращения: 10.10.2016).
- Certificazione di Italiano come Lingua Straniera. Sessione: Dicembre 2012. Livello: UNO — B1. URL: <http://www.twirpx.com/file/1819230/> (дата обращения 15.04.2017).
- Certificaat Nederlands als vreemde taal. URL: http://doenned.org/index.php?option=com_content&view=article&id=141&Itemid=264&lang=nl (дата обращения 3.07.2017).
- Chauncey H., Dobbin J. E.* Testing, Its Place in Education Today. New York: Harper and Row, 1963.
- Chevallier D., Dayez Y., Riba P.* Réussir le DELF B1. S.l.: Didier, 2009.
- Chevallier-Wixler D., Dupleix D., Jouette I., Megre B.* Réussir le DALF C1 et C2. S.l.: Didier, 2007.
- Chovelon B., Barthe M.* Expression et style B2–C1: Français de perfectionnement. Grenoble: Presses Universitaires Grenoble, 2009.
- Clarke S.* In Company 3.0: Upper-Intermediate: Student's Book. S.l.: Mcmillan, 2014.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: [Electronic version]. Cambridge: Cambridge University Press, [s. a.]. P. 87. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CECR_EN.pdf (дата обращения: 20.10.2016).
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) // Council of Europe: [сайт]. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_EN.asp (дата обращения: 10.10.2016).
- Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913–2002 / ed. by C. Weir, M. Milanovic. Cambridge, 2003 (Studies in Language Testing. [T.] 15).
- Cooch M.* Moodle 2.0 First Look. S.l.: Packt Publishing, 2010.
- Coste D., Cavalli M.* Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools. 2015. S.l.: Language Policy Unit ; DGII — Directorate General of Democracy ; Council of Europe, 2015. URL: http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf (дата обращения: 15.03.2017).
- Cotton D.* Market Leader: Intermediate. S.l.: Longman, 2005.
- Cotton D.* Market Leader: Upper-Intermediate. S.l.: Longman, 2012.
- Cotton D., Kent S., Falvey D.* et al. Elementary — Advanced, Active Teach & My Language Leader Lab // MyEnglishLab: [сайт]. URL: <http://www.myenglishlab.com/courses-lang-leader.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- Council of Europe: European Language Portfolio (ELP): [сайт]. URL: <http://www.coe.int/en/web/portfolio> (дата обращения: 10.10.2016).

- Craven E.* The Quest for IELTS Band 7.0: Investigating English Language Proficiency Development of International Students at an Australian University // IELTS Research Reports. 2012. Vol. 13. URL: https://www.ielts.org/~media/research-reports/ielts_rr_volume13_report2.ashx (дата обращения: 15.10.2016).
- Christinson M. A.* Student generated inventory for secondary level young adult learners // TESOL Journal, Vol 6, N 1, Autumn, 1996, PP.10–14.
- Crocker F. C.* Statistics for the Teacher. Windsor: NEFR-Nelson, 1985.
- Crocker L., Algina J.* Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.
- Culshaw C.* Headwork Stories. СПб.: Питер; Oxford University Press, 1999.
- Cureton E. E.* Validity in “Educational Measurement”. Washington, 1951.
- Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz // Bundesverwaltungsamt: [сайт]. URL: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/node.html (дата обращения: 15.10.2016).
- Dauer R. M.* Accurate English: A Complete Course in Pronunciation. S.l.: Prentice Hall, 1993.
- Davies A.* Language Testing: Introduction. Edinburgh: Department of Applied Linguistics, 1968.
- Day J.* Teaching English for Specific Purposes: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators. S.l.: Council of Europe, 2008.
- Dialang.org: [сайт]. URL: <http://www.dialang.org/altindex.htm> (дата обращения: 10.10.2016).
- DIALUKI // Jyväskylä Yliopisto = University of Jyväskylä: [сайт]. URL: <http://www.jyu.fi/dialuki> (дата обращения: 20.10.2016).
- Diesel S., Raimann M.* Fit fürs Zertifikat Deutsch. München, 2002.
- Donegan P. J., Stampe D.* Rhythm and the Holistic Organization of Language Structure // Chicago Linguistic Society. 1983. No. 19.
- Douglas D.* Assessing language for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Douglas D.* Language for Specific Purposes Assessment: Criteria: Where Do They Come From? // Language Testing. 2001. Vol. 18(2). P. 171–185.
- Douglas D.* Three Problems in Testing Language for Specific Purposes: Authenticity, Specificity and Inseparability // Studies in Language Testing / ed. by C. Y. Weir. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Vol. 11. P. 45–52.
- Du Bois P. H.* A History of Psychological Testing. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1970.
- Dupleix D., Megre B.* Production écrite (niveaux B1–B2). S.l.: Didier, 2007.
- Dupoux B., Havard A.-M., Martial M., Weeger M.* Réussir le DELF B2. S.l.: Didier, 2006.
- Education and Languages, Language Policy // Council of Europe: Democracy: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/lang> (дата обращения: 10.10.2016).

- Ek J. A. van, Trim J. L.* Threshold 1990 / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf (дата обращения: 15.10.2016).
- Ek J. A. van, Trim J. L.* Waystage 1990 / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Waystage_CUP.pdf (дата обращения: 15.10.2016).
- Ek J. A. van, Trim J. L.* Vantage / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Vantage_CUP.pdf (дата обращения: 15.10.2016).
- Emerson P.* Business Vocabulary Builder. S. l.: Mcmillan, 2011.
- Esling J. H.* Methodology for Voice Setting Awareness in Language Classes // *Revue de Phonetique Appliquée*. 1987. Vol. 85. P. 449–473.
- Esling J. H., Wong R. F.* Voice Quality Settings and the Teaching of Pronunciation // *TESOL Quarterly*. 1983. Vol. 17. P. 89–95.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: [сайт]. URL: <http://www.ecml.at/> (дата обращения: 10.10.2016).
- European Day of Languages (EDL) // Council of Europe: Democracy: [сайт]. URL: <http://www.coe.int/edl/> (дата обращения: 10.10.2016).
- Evans V., Milton J.* Listening and Speaking Skills for the Revised Cambridge FCE Examination 1. S. l.: Express Publishing, 2002.
- Examination Statistics // Cambridge Assessment: [сайт]. URL: <http://cambridgeassessment.org.uk/our-research/areas-of-expertise/examination-statistics/> (дата обращения: 20.12.2015).
- Extra-Conditional (XCON) Algorithm: [сайт]. URL: <http://www.rasch.org/rmt/rmt31b.htm> (дата обращения: 10.10.2016).
- Fayol M.* From On-line Management Problems to Strategies in Written Composition // *The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory in Text Production* / ed. by M. Torrance, G. C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. P. 13–23.
- 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. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 1998.
- Fischer-Mitziviris A., Janke-Papanikolaou S.* So geht's: Fertigkeitstraining. Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Ernst Klett International, 2001.
- Flemming N. D., Mills C.* Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection // *To Improve the Academy*. 1992. No. 11. P. 137–149.
- Flowerdew J., Miller L.* Second Language Listening: Theory and Practice. New York: Cambridge University Press, 2009.
- Foot M. C.* Relaxing in Pairs // *ELT Journal*. 1999. Vol. 53, No. 1. Jan. P. 36–41.
- Frederiksen J. R., Collins A.* A Systems Approach to Educational Testing // *Educational Researcher*. 1989. Vol. 18, No. 9. P. 27–32.
- Gardner H.* Frames of Mind. New York, 1983.

- Gathercole S.E.* Is Nonword Repetition a Test of Phonological Memory or Long-Term Knowledge?: It All Depends on the Nonwords // *Memory & Cognition*. 1995. Vol. 23(1). P. 83–94.
- Gathercole S.E., Baddeley A.D.* Evaluation of the Role of Phonological STM in the Development of Vocabulary in Children: A Longitudinal Study // *Journal of Memory and Language*. 1989. Vol. 28. P. 200–213.
- Gear J., Gear R.* Cambridge Preparation for the TOEFL Test. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Gilbert J.B.* Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English. 2nd ed. Teacher's Resource Book: Teacher's Resource Book. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- Glaboniat M., Müller M., Rusch P.* et al. Profile Deutsch. Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York, 2005.
- Glaboniat M., Müller M., Rusch P.* et al. Profile Deutsch. Berlin ; München ; Wien ; Zürich ; New York, 2013.
- Globus: Study and Travel: [сайт]. URL: <http://www.globus-abroad.ru> (дата обращения: 15.10.2016).
- GMAT // Википедия: Свободная энциклопедия: [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/GMAT> (дата обращения: 20.10.2016).
- Goethe Institut: [сайт]. URL: <http://www.goethe.de/uun/deindex.htm> (дата обращения: 15.10.2016).
- Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1 // Goethe Institut: Übungsmaterialien: [сайт]. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd1/ueb.html> (дата обращения 12.06.2017).
- Goethe-Zertifikat A2 // Goethe Institut: Übungsmaterialien: [сайт]. URL: <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf/gzsd2/ueb2.html> (дата обращения 12.06.2017).
- Grabe W.* Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Gulliksen H.* Theory of Mental Tests. New York: Willey, 1950.
- Hanson A.* Testing Testing: Social Consequences of the Examined Life. S.l.: University of California Press, 1993.
- Heaton J.B.* Classroom Testing. Harlow: Longman, 1986.
- Himes D.* Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- Högskoleverkets föreskrifter om grundläggande behörighet samt urval (HSVFS 1996: 22). [S. 43.] Bilaga 2. S.2. URL: <http://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2c82/1487841930000/83-1577-08.pdf> (дата обращения: 15.10.2016).
- Hughes A.* Testing for Language Teachers. Cambridge, 1989.
- IELTS: (International English Language Testing System): Test format // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams-and-qualifications/ielts/whats-in-the-test/> (дата обращения: 10.10.2016).
- IELTS: [сайт]. URL: www.ielts.org/media_centre.aspx (дата обращения: 15.10.2016).

- IELTS: Preparation Guide. S.l.: 2005.
- IELTS Speaking Band Descriptors: (public version). URL: http://takeielts.britishcouncil.org/sites/default/files/IELTS_Speaking_band_descriptors.pdf (дата обращения: 15.10.2016).
- International Language Standards // Cambridge English: [сайт]. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/exams/cefr/> (дата обращения: 20.05.2017).
- Item Response Theory // Wikipedia: Free Encyclopedia: [сайт]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Item_response_theory (дата обращения: 20.10.2016).
- James A.* A Parameter-Setting Model for Second Language Phonological Acquisition? // *Leather & James. New Sounds 90: Proceedings of the 1990 Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second Language Speech.* Amsterdam: University of Amsterdam, 1990.
- Jamet M.-Ch., Chantelauve O.* Préparation à l'examen du DELF A2 scolaire & junior. S.l.: Hachette, 2009.
- Jenkins J.* Changing Priorities // *Speak Out!: Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group.* 1996. Vol. 18. P. 33–40.
- Jenkins J.* Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language? // *ELT Journal.* 1998. Vol. 52/2. No. 2.
- Jenkins J.* *The Phonology of English as an International Language.* Oxford: Oxford University Press, 2000.
- John A.* *The Business: Upper-Intermediate: Student's Book.* S.l.: Macmillan ELT, 2008.
- Johnson C.* *Intelligent Business: Upper-Intermediate: Course Book.* 4th ed. S.l., 2012.
- Johnson C.* *Intelligent Business: Upper-Intermediate: Course Book.* Edinburgh: Pearson Education (Longman), 2014.
- Kay S., Jones V., Hird J., Kerr Ph.* *Inside Out.* S.l.: Macmillan, 2002.
- Kelley L.* *Interpretation of Educational Measurements.* Chicago: World Book, 1927.
- Kellogg R. D.* Components of Working Memory in Text Production // *The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory in Text Production* / ed. by M. Torrance, G. C. Jeffery. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. P. 43–61.
- Kintsch W., Rawson K. A.* Comprehension // *Science of Reading: A Handbook* / ed. by M. Snowling, C. Hulme. Malden (MA): Blackwell, 2005. P. 209–226.
- Kober-Kleinert C., Parizet M.-L.* *Activites pour le cadre europeen commun de reference niveau C1–C2.* S.l.: CLE International, 2009.
- La France au Maroc: Ambassade de la France à Rabat: [сайт]. URL: www.ambafrance-ma.org (дата обращения: 15.10.2016).
- Lado R.* *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests: A Teacher's Book.* London: Longman, 1961.
- Lado R.* *Language Testing: A Scientific Approach.* New York ; San Francisco ; Toronto ; London: Me Graw Hill, Inc., 1964.
- Language Testing and Assessment Course: Course Materials: M1U2 Lecture.ppt // ProSet Projects Site: [сайт]: URL: <http://www.proset-tempus.net/mod/folder/view.php%3Fid=46.html> (дата обращения: 20.04.2016).

- Languages for Social Cohesion: Language Education in a Multilingual and Multicultural Europe. S.l.: Council of Europe, 2009.
- Lapidous J. P.* Speaking Personally. Cambridge, 1996.
- Leather J. H.* Perceptual and Productive Learning of Chinese Lexical Tone by Dutch and English Speakers // *New Sounds 90: Proceedings of the Amsterdam Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech* / ed. by J. Leather, A. James. [Amsterdam]: University of Amsterdam, 1990. P. 72–89.
- Leather J., James A.* The Acquisition of Second Language Speech // *Studies in Second Language Acquisition*. 1991. No. 13.
- Leaver E. E., Leaver B. L.* American Global Studies Institute Learning Styles Assessment Tool (ALSAT). 1995. URL: <http://www.russnet.org/assess/ALSAT.html> (дата обращения: 07.04.2005).
- Lescure R., Chenard S., Mubanga Beya A., Rausch A.* DALF C1–C2 — 250 activités. S.l.: CLE International, 2007.
- Li Hui-feng, Liu Yuan-yuan.* The Realisation of Impersonal Function with Formulaic Language // *Sino-US Teaching*. 2009. Vol. 6. No. 7. P. 29–32.
- Linacre J. M.* Facets Computer Program for Many-Facet Rasch Measurement, Version 3.65. Beaverton (OR): Winsteps.com, 2009.
- Linguatorium: Smart Language System: [сайт]. URL: <https://linguatorium.ru/about.ru.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- List of shibboleths // Wikipedia: The Free Encyclopedia: [сайт]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_shibboleths (дата обращения: 30.09.2016).
- Luchini P. L.* Designing a Pronunciation Test for Assessing Free Speech Production: An Evaluative Case Study // *Speak Out!: Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group*. 2004. Vol. 31. P. 12–24.
- Luoma S.* Assessing Speaking. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- McNamara T.* Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- McNamara T.* Language Testing: A Question of Context // *Language Testing Reconsidered* / ed. by J. Fox and others. Ottawa (Ontario): University of Ottawa Press, 2007. P. 131–137.
- McNamara T., Roever C.* Language Testing: The Social Dimension. Ann Arbor (Mich.): University of Michigan [in association with] Blackwell Publishing, 2006. P. 151.
- Mehrens W., Kaminski J.* Methods for Improving Standardized Test Scores: Fruitful, Fruitless, or Fraudulent? // *Educational Measurement: Issues and Practice*. 1989. Vol. 8. P. 14–22.
- Messick S.* Validity // *Educational Measurement* / ed. by R. L. Linn. 3rd ed. New York: Macmillan, 1989. P. 13–303.
- Messick S.* Validity and Washback in Language Testing // *Language testing*. 1996. No. 13.
- Moor P., Crace A., Cunningham S., Comyns-Carr J., Albery D., Cheetham C.* Cutting Edge. S.l.: Longman-Pearson, 2013.
- Morley J.* A Multidimensional Curriculum Design for Speech-Pronunciation Instruction // *Pronunciation Pedagogy and Theory*. Bloomington, 1994.
- Morley J.* Current Perspectives on Pronunciation. Washington, 1987.

- Morrow K.* The Evaluation of Tests of Communicative Performance // Innovations in Language Testing / ed. by M. Portal. London: NFER/Nelson, 1986.
- Multilingual Glossary of Language Testing Terms // Studies in Language Testing. Cambridge, 1998. No. 6.
- Multilingualism — Languages Without Borders // Goethe Institut: Mehrsprachigkeit Sprachen Ohne Grenzen: [сайт]. URL: www.goethe.de/languages-without-borders (дата обращения: 22.07.2014).
- Nelson P.* Student Pronunciation: A Comparison of Evaluation Techniques // The Korean TESOL Journal. 1998. Vol. 1, No. 1.
- Normand I.* Référentiel Pour Le Cadre Européen Commun: (A1–C2). S.l.: CLE International, 2007.
- North B.* European Language Portfolio: Some Options for a Working Approach to Design Scales for Proficiency // Schärer R., North B. (eds) Towards a Common European Framework for Reporting Language Competency. Washington DC: NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, 1992. P. 158–172.
- North B., Panthier J.* Validating a Set of CEFR Illustrative Descriptors for Mediation // Cambridge English: Research Notes. 2016. March. Issue 63. P. 24–33.
- O'Connell S.* First Certificate for the Revised Exam. S.l.: Longman, 1996.
- O'Connor J.D.* Better English Pronunciation. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- O'Keefe A., McCarthy M., Carter R.* From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Onoprienko E., Polshina Y.* Testing and Assessment Practices in Russian Universities // Роль изучения иностранных языков в создании международных профессиональных сообществ: программа и тезисы международной конференции, посвященной проблемам лингвистики, преподавания иностранного языка и культуры. Владивосток, 1–4 ноября 2012 г. Владивосток: Изд. дом Дальневост. фед. ун-та, 2012.
- ÖSD: Österreich Schweiz Deutschland: [сайт]. URL: <http://www.osd.at/> (дата обращения: 15.10.2016).
- Otic A. S.* Scale for Rating Tests. Yonkers ; New York: World Book, 1928.
- Oxford Placement Test // Британия: Школа английского языка: [сайт]. URL: <http://britania.tomsk.ru/site/examenation/oxford-placement-test.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- Paris S.P., Hamilton E.E.* The Development of Children's Reading Comprehension // Handbook of Research in Reading Comprehension / ed. by S.E. Israel, G. G. Duffy. New York: Routledge, 2009. P. 32–53.
- Pavlovskaya I. Yu.* Teaching Sounds on Symbolic Basis // Alternatives-1998. Prague, 1998.
- Pavlovskaya I. Yu.* Language Teaching Methodology and Course Management: (A Course of Lectures). St. Petersburg, 1999.
- Pavlovskaya I. Yu.* Language Teaching Methodology: Modern History of Language Teaching Methods. St. Petersburg: St. Petersburg University Press, 2004.

- Pavlovskaya I.* Methods of testing common phonological competence // Language testing: Current trends and future needs. 2014. P.45–49.
- Pavlovskaya I.* Testing and Teaching English Intonation to Chinese Students // TEA SIG IATEFL Newsletter, December 2016, N 60. P.13–16. URL:<http://edition.pagesuite-professional.co.uk/Launch.aspx?EID=58c64536-02a9-4a82-aafe-0656958b85f8> (дата обращения: 13.12.2016.)
- Pearson: [сайт]. URL: <http://www.pearsonlongman.com/examsplace/VersantEnglishTests/> (дата обращения: 20.10.2016).
- Pennington M. C.* The Context of L2 Phonology // Variability in Second Language Acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum / ed. by H. Burmeister, P.L. Rounds. Eugene: University of Oregon, 1990.
- Plurilingual and Pluricultural Awareness in Language Teacher Education: A Training Kit. S.l.: Council of Europe, 2008.
- Plurilingualism and Pluriculturalism in Content-Based Teaching: A training kit. S.l.: Council of Europe, 2012.
- Poisson-Quinton S.* Expression écrite: Niveau 3. S.l.: CLE International, 2006.
- Pollitt A.* The Oxford Online Placement Test: The Meaning of OOPT Scores. URL: http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedFiles/Buy_tests/oopt_meaning.pdf (дата обращения: 20.10.2016).
- Português Língua Estrangeira: Exames: 2005. Lisboa: CAPLE —Universidade de Lisboa, 2005.
- Pressey S.* Introduction to the Use of Standard Tests. New York, 1923.
- Promoting Plurilingualism: Majority Language in Multilingual Settings. S.l.: Council of Europe, 2012.
- Psyberia.ru: [сайт]. URL: <http://psyberia.ru> (дата обращения: 20.10.2016).
- Puchta H., Rinvolucri M.* Multiple Intelligence in EFL. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Purpura J.E.* The Oxford Online Placement Test: What does it measure and how? URL: http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/6_New_Look_and_Feel/Content/oopt_measure.pdf (дата обращения: 20.10.2016).
- Qualitätssicherung // TELC: Language Tests: [сайт]. URL: <http://www.telc.net/uebertelc/was-wir-machen/qualitaetssicherung/> (дата обращения: 15.10.2016).
- Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf (дата обращения: 15.10.2016).
- Rasch Analysis: [сайт]. URL: www.rasch-analysis.com (дата обращения: 10.10.2016).
- Rasch G.* Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research, 1960 (Expanded edition. Chicago: The University of Chicago Press, 1980).
- Read J.* Assessing Vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- Read J., Nation P.* An Investigation of the Lexical Dimension of the IELTS Speaking Test // IELTS Research Reports. 2006. Vol. 6. P.207–231.

- Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. S. l.: Council of Europe, 2012.
- Revell J., Norman S. In Your Hands: NLP in ELT. London: Saffire Press, 2001.
- Richards J. Understanding and Implementing the CLT: (Communicative Language Teaching). S. l.: Paradigm, and Jacobs and Farrell, 2003.
- Rosewarne D. English 2100: The Globiwersal Language // Speak Out!: Newsletter of the IATEFL Pronunciation Special Interest Group. 1996. Vol. 18. P. 62–65.
- Sajavaara K., Luukka M., Pöyhönen S. Kielikoulutuspolitiikka Suomessa: lähtökohtia, ongelmia ja tulevaisuuden haasteita // Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti / ed. S. Pöyhönen, M.-R. Luukka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 2007.
- Savignon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1997.
- Saville K, Hargreaves P. Assessing Speaking in the Revised FCE // ELT Journal. 1999. Vol. 53, No. 1. P. 42–51.
- Schrank R. C. Reminding and Memory Organization: An Introduction to MOPs // Strategies for Natural Language Processing / ed. by L. W. Lehnert, M. H. Ringler. Hillsdale; New York; London, 1982.
- Schrank R. C., Abelson R. P. Scripts, Plans, Goals and Understanding: An Equiry into Human Knowledge Structures. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass., 1977.
- Scott M., Tribble C. Textual Patterns: Key Words and Corpus Analysis in Language Education. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2006 (Studies in Corpus Linguistics).
- Seedhouse P., Harris A. Topic Development in the IELTS Speaking Test // IELTS Research Reports. 2011. Vol. 12. URL: https://www.ielts.org/~media/research-reports/ielts_rr_volume12_report2.ashx (дата обращения: 15.10.2016).
- Selinker L. Interlanguage // International Review of Applied Linguistics. 1972. Vol. 10.
- Selkirk E. Phonology and Syntax. Cambridge (MA): MIT Press, 1984.
- Sharpe P. How to Prepare for the TOEFL. S. l.: Barron's, 1998.
- Shohamy E. The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests. London: Longman, 2001. P. 20–24.
- Skinner B. F. Verbal Behavior. New York, 1957.
- Slacey G. Psychological Testing Education and Ideology // Marxism Today. 1967. February. P. 48.
- Smith R. W. The Rise and Fall of Public Education in America: The Interdependence of Public Education and Society. Bloomington: Author House, 2006.
- Spearman C. "General Intelligence": Objectively Determined and Measured // American Journal of Psychology. 1904. Vol. 15, No. 2. P. 201–292.
- Spearman C. Correlation Calculated from Faculty Data // British Journal of Psychology. 1910. Vol. 3, No. 2. P. 271–295.
- Spolsky B. Measured Words: The Development of Objective Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Spratt M., Pulverness A., Williams M. The Teaching Knowledge Test: Modules 1, 2 & 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

- Standards for Educational and Psychological Tests. Washington, 1974.
- Stone C. W. Arithmetical Abilities and Some Factors Determining Them. New York, 1908.
- Study and Travel: [сайт]. URL: <http://www.globus-abroad.ru> (дата обращения: 15.10.2016).
- Study French.ru: [сайт]. URL: www.studyfrench.ru/ (дата обращения: 15.10.2016).
- Svešvaloda: Vispārējās vidējās izglītības mācību priekšmeta standarts // Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, mācību priekšmetu standartiem un izglītības programmu paraugiem. 2.pielikums. Rīgā, 2013. URL: https://likumi.lv/doc.php?id=257229_piel2&pd=1; <http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/standarti.shtml> (дата обращения: 10.10.2016).
- Taking on TOEFL // Inside Higher Ed: [сайт]. URL: www.insidehighered.com/news/2006/08/07/ielts (дата обращения: 15.10.2016).
- Tarnanen M., Huhta A., Pohjala K. Mitä on osaaminen?: Kielitaidon arviointi vastaajana // Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti / ed. S. Pöyhönen, M.-R. Luukka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 2007.
- Teaching English Pronunciation: A Book of Readings / ed. by A. Brown. London: Routledge, 1991.
- Teaching English Qualifications and Resources: Cambridge English: [сайт]. URL: https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/114292_IELTS (дата обращения: 10.10.2016).
- Teaching Knowledge Test: Handbook. Cambridge, 2005.
- TELC: Language Tests: [сайт]. URL: <http://www.telc.net/unser-angebot/deutsch/> (дата обращения: 15.10.2016).
- Terman L. M. The Measurement of Intelligence. Boston: Houghton Mifflin, 1916.
- Terman L. M., Childs H. G. A Tentative Revision and Extension of the Binet-Simon Measuring Scale of Intelligence // Journal of Educational Psychology. 1912. No. 3. P. 61-74, 133-153, 277-289.
- Terry M., Wilson J. Focus on Academic Skills for IELTS / series editor S. O'Connell. S. l.: Pearson Education Limited, 2007.
- Test Taker Performance 2012 // IELTS: Researchers: [сайт]. URL: www.ielts.org/researchers/analysis-of-test-data/test-taker-performance-2012.aspx (дата обращения: 10.01.2014).
- Test of English as a Foreign Language (TOEFL) // University of Cincinnati: AESS Testing Services: [сайт]. URL: http://www.uc.edu/testing-services/Tests_Offered/toefl_info.html (дата обращения: 15.10.2016).
- TestDaF Institut: [сайт]. URL: <http://www.testdaf.de/> (дата обращения: 15.10.2016).
- The University of Michigan Examination for the Certificate of Proficiency in English: Official Past Papers. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Thorndike E. L., Bregman E. O., Cobb M. V. et al. The Measurement of Intelligence. New York: Teachers College, Columbia University, 1926.
- Thorndike R. L., Hagen E. P. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. New York: Wiley, 1955.

- Tilastokeskus: Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat: Väestö: Väestörakenne: [сайт]. URL: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/?tablelist=true (дата обращения 20.10.2016).
- TOEFL Tips: Preparing Students for the Computer-Based TOEFL. S.l.: Educational Testing Service, 1998.
- Topling — Toisen kielen oppimisen polut // Jyväskylän Yliopisto = University of Jyväskylä: [сайт]. URL: <http://www.jyu.fi/topling>; <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/paattyneet-hankkeet/topling> (дата обращения: 20.10.2016).
- Trim J., North B., Coste D. et al. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat, 2000. S. 176.
- Underhill N. Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- Università per Stranieri di Siena: [сайт]. URL: <http://www.unistrasi.it/> (дата обращения: 20.11.2016).
- Universität Zürich: Sprachenzentrum: [сайт]. URL: <http://www.sprachenzentrum.uzh.ch/deutsch/index.php> (дата обращения: 15.10.2016).
- Upshur J., Palmer L., Harris J., May G. Michigan Test of English Language Proficiency. Ann Arbor (MI): The English Language Institute, University of Michigan, 1961.
- Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory // Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages. S.l.: Council of Europe, 2012.
- Valette R. M. Modern Language Testing: A Handbook. 2nd ed. New York: Harcourt, 1977.
- Vanderberg R., Swanson H. L. Which Components of Working Memory Are Important in the Writing Process? // Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 2007. Vol. 20. P. 721–752.
- Veltcheff C., Hilton S. Préparation à l'examen du DELF A1. S.l.: Hachette, 2006.
- Vispārējās izglītības likums. Rīga: Latvijas Vēstnesis, 1999 (2013). URL: http://www.r53vsk.lv/wp-content/uploads/2013/08/likumi_lv_20243_07.08.2013_.pdf (дата обращения: 20.10.2016).
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. URL: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf (дата обращения: 22.07.2014).
- Wilson G. 3 homes?: That's Rich Monsieur President // The Sun: [сайт]. 11 May. URL: <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/news/politics/4311570/3-homes-That's-rich-Monsieur-President-Socialist-Francois-Hollande-owns-three-homes-in-Cannes-in-the-Riviera.html> (дата обращения: 20.10.2016).
- Winsteps & Facets Rasch Software: [сайт]. URL: <http://www.winsteps.com/index.htm> (дата обращения: 10.10.2016)
- Wood B. D. New York Experiments with New Type Modern Language Tests. New York: Macmillan, 1927.

- Wood D.* Uses and Functions of Formulaic Sequences in Second Language Speech: An Exploration of the Foundations of Fluency // *Canadian Modern Language Review*. 2006. Vol. 63, No. 1.
- Wright B. D., Masters G. N.* Rating Scale Analysis: Rasch Measurement. Chicago: Mesa Press, 1982.
- Yates L., Zielinsky B., Pryor E.* The Assessment of Pronunciation and the New IELTS Pronunciation Scale // *IELTS Research Reports*. 2011. Vol. 12. P. 23–68.
- Yeh S. S.* Limiting the Unintended Consequences of High-Stakes Testing // *Education Policy Analysis Archives* / ed. by Sh. Dorn. 2005. Vol. 13, No. 43. P. 1–20.
- Zhang S., Thompson N.* DIALANG: A Diagnostic Language Assessment System: (review) // *The Canadian Modern Language Review*. 2004. Vol. 61, No. 2. P. 293. URL: <http://muse.jhu.edu/article/177002> (дата обращения: 10.10.2016).