

**ספר**

**Центр научных работников и преподавателей иудаики  
в вузах "Сэфер"**

**Педагогический Центр Ваага**

**Межрегиональный Центр преподавания иврита**

**Язык иврит:  
исследование  
и  
преподавание**

**Материалы Девятой Ежегодной международной  
междисциплинарной конференции по иудаике**

**Москва 2002**

УДК 811.411.16`08(063)

ББК 81.2Ивр

**Издание осуществлено при финансовой поддержке Американского  
Еврейского Объединенного Распределительного Комитета (ДЖОЙНТ)  
и  
Фонда Л.А. Пинкуса по поддержке еврейского образования в диаспоре**



בסיוע הקרן לחינוך יהודי בתפוצות ע"ש ל' א' פינקוס, ישראל

**Published with the support of the American Jewish Joint  
Distribution Committee (JDC)  
and  
the L. A. Pincus Fund for Jewish Education in the Diaspora, Israel**

**Общая редакция:  
А.А. Крюков, Е.Б. Марьянчик**

ISBN 5-901683-63-3

© Центр научных работников и преподавателей  
иудаики в вузах “Сэфер”, 2002  
© Педагогический Центр Ваада, 2002  
© Межрегиональный Центр преподавания иудаики, 2002  
© Коллектив авторов, 2002

**Возможности использования тестирования в методике обучения ивриту студентов языковых вузов.**

Необходимость рассмотрения проблем организации и содержания контроля в обучении ивриту обусловлена рядом причин. Прежде всего, она связана с необходимостью создания единой системы преподавания иврита. В основу этой системы должны быть положены современные стандарты, применяемые в практике преподавания иностранных языков. В настоящее время в практике обучения доминирующим нередко является коммуникативный подход, при котором с первых занятий учатся общению на изучаемом языке.

Рассмотрение проблем контроля актуально также и в связи с тем, что они разработаны недостаточно как в общей методике преподавания иностранного языка (далее ИЯ), так и в методике преподавания иврита.

Особое внимание контролю речевых умений обусловлено следующими соображениями. Во-первых, именно коммуникативные умения являются основным показателем уровня обученности иностранному языку. Во-вторых, в практике все еще преобладает контроль языковых навыков (лексических, грамматических, произносительных) и организация подобного вида контроля знакома многим преподавателям. Контроль же речевых умений, особенно итоговый, за весь курс обучения, является в известной мере новым.

Контроль является составной частью системы обучения ИЯ. В настоящее время общепризнанным в методике является следующий критерий – правильность высказывания в устной и письменной форме или получения информации в результате понимания устного высказывания или прочитанного текста. Суть этого подхода к объектам контроля сводится к следующему:

1. Основным объектом контроля являются речевые умения обучаемых, а владение языковым материалом представляет собой объект текущего контроля.
2. В основе контроля должны быть положительные критерии для определения умений в говорении (монологической и диалогической речи), для чего следует отказаться от рассмотрения устной речи как суммы навыков употребления языкового материала.

3. При контроле обученности иностранному языку студентов-филологов следует ориентироваться на абсолютную правильность речи.
4. Показателями, удовлетворяющими требованиям, предъявляемым к высказыванию студентов, являются:
  - а) умение адекватно выражать мысли в заданной ситуации;
  - б) абсолютная правильность используемых речевых моделей и их сочетаний.
5. При контроле рецептивных умений понимания иноязычной речи на слух и чтения следует обратить внимание на глубину понимания.
6. Контроль рецептивных речевых умений допускает количественное измерение их показателей.

Совершенствование контроля – одна из самых горячих тем в современной отечественной и зарубежной литературе по проблемам обучения ИЯ, которая все время дискутируется на страницах методических журналов. Основное внимание авторов сосредоточено, как правило, на разработке вопросов тестирования.

Тестовый контроль может обеспечить успешную реализацию цели и всех функций контроля, а также удовлетворить требования, предъявляемые к качеству контроля.

**Тестовый контроль** или тестирование как термин обозначает в узком смысле использование и проведение теста, а в широком – как совокупность этапов планирования, составления и испытания тестов, обработки и интерпретации результатов проведения теста.

Тесты различаются по нескольким критериям. Один из них – принцип назначения тестов. По принципу назначения различают следующие типы тестов: тесты достижений, тесты владения языком, тесты склонности к языку и диагностические тесты.

Тесты достижений ориентированы исключительно на проверку усвоения пройденного материала и выявляют степень обученности. Тесты владения языком строятся без учета особенностей содержания определенного языкового курса, но с учетом того, что студенты обучаются иностранному языку и вне вуза. Тесты склонности к языку используются в основном в целях дифференциации обучения. При помощи диагностических тестов вскрываются пробелы в обучении.

Однако данная классификация проведена по разным основаниям. Более приемлемой можно рассматривать классификацию, представленную И.А.Раппопортом. Он различает:

- 1.1 По цели назначения:
  1. Констатирующие тесты.
  2. Диагностические тесты.
  3. Прогностические тесты.
- 1.2 По виду осуществляемого контроля:
  1. Т. текущего контроля.
  2. Т. рубежного контроля.
  3. Т. итогового контроля.
  4. Т. заключительного контроля.
- 1.3 По статусу контролирующей программы:
  1. Стандартизованные.
  2. Нестандартизованные.
- 1.4 По объекту контроля:
  1. Т., контролирующие усвоение языкового материала (навыки).
  2. Т., измеряющие сформированность речевых умений.
- 1.5 По характеру контролируемой деятельности:
  1. Т. лингвистической компетенции.
  2. Т. коммуникативной компетенции.
- 2.1 По структуре и способу оформления ответа:
  1. Избирательные тесты.
  2. Т. со свободно конструируемым ответом.
- 2.2 По характеру выборочных ответов:
  1. Альтернативные т.
  2. Т. множественного выбора
  3. Т. перекрестного выбора.

По мнению зарубежных ученых, разработка проблем языкового тестирования в XX веке прошла несколько этапов: от эссе-переводного, или донаучного, до коммуникативного, базирующегося на последних достижениях лингвистики и методики. Между этими этапами выделяется психометрико-структуральная "эра", на протяжении которой были адаптированы в методических целях принятые в психологии методики измерения параметров поведения, и психолингвистическую и социолингвистическую "эры" (B Spolsky). Этим двум "эрам" соответствовали так называемый дискретный (discrete point) и интегративный подходы в тестировании (J.V. Heactor).

Достоинство тестов, предназначенных для контроля дискретных (отдельных) языковых единиц, состоит в надежности измерения, поскольку они легко поддаются количественной обработке, обеспечивающей объективность полученных

результатов. Однако, как справедливо замечает К.Морроу, знание элементов языка ценно лишь тогда, когда учащийся умеет соединять их таким образом, чтобы удовлетворить языковым потребностям ситуации, в которой он предполагает использовать изучаемый язык.

В 70-е годы зарубежными методистами стали разрабатываться так называемые интегративные тесты. Дж. У. Оллер-мл. отмечал, что такие интегративные тесты, как клоуз и диктант, способны преодолеть ограниченность дискретных тестов, нацеленных, как правило, лишь на узнавание языкового материала. Интегративные тесты могут быть использованы для измерения способности интегрировать различные умения, подобно тому как это имеет место при реальном использовании языка.

Принцип клоуз-тестирования основан на гештальттеории о закрытии (closure) (подсознательное закрытие или заполнение пробелов в деформированном тексте). В ходе выполнения теста необходимо сделать все возможные подстановки, использовать различные контекстуальные ходы. В качестве примера можно привести такой классический клоуз-тест: удаляется каждое *n*-ое слово (обычно каждое 5-7). Модифицированные варианты такого теста: удаляются служебные слова или активный вокабуляр. Как замечает Дж. Б. Хилтон, клоуз-тест является хорошим индикатором общих языковых умений, поскольку он позволяет выявить умение пользоваться языком, исходя из специфического лингвистического и ситуативного контекста. Проведенные эксперименты использования подобных тестов продемонстрировали высокую корреляцию между результатами выполнения клоуз-тестов и результатами выполнения устных тестов (исследования Дж. У. Оллера-мл. и А. Хьюза). Заметим, однако, что данные положения справедливы лишь для учащихся, изучающих язык в условиях двуязычия или иностранной языковой среде в стране изучаемого языка. Поэтому мы присоединяемся к мнению С.Дж. Уир о том, что интегративные тесты типа close свидетельствуют лишь о лингвистической компетенции.

Разрешить проблему выявления способности и готовности обучаемых к использованию ИЯ как средства общения призван коммуникативный подход. Современные подходы в методике преподавания ИЯ представляют коммуникативную модель, включающую четыре компонента-лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную (связность высказывания) и стратегическую компетенцию.

Таким образом, в итоговый тест должны быть включены задания для контроля уровня обученности во всех видах компетенции. Цель таких тестов – оценивание коммуникативной компетенции.

**Представим возможную модель подобного теста-экзамена.**

Тест проверяет уровень коммуникативной компетенции в четырех видах речевой деятельности – чтении, письме, аудировании и говорении. Тестируемые предварительно знакомятся со списком тем, затрагиваемых в тесте.

Первый раздел теста включает задания по чтению и письму (50% общего количества очков). В этом случае используются такие виды заданий, как множественный выбор, перекрестный выбор, заполнение пропусков. Тексты должны быть аутентичными, но большая их часть адаптирована.

Второй раздел теста составляют задания по аудированию (25% общего количества очков). Используются те же типы тестов, что и по чтению, а также краткие ответы (одним словом или цифрами). Материалом для аудирования служат образцы разговорного языка в диалогической (обмен репликами) и монологической (объявления, прогнозы погоды и др.) формах, имитирующие реальные ситуации их употребления. Тестируемые должны прослушать записанные тексты и извлечь определенную (указанную в задании) информацию, причем от них не требуется понимания каждого слова. Диапазон текстов для аудирования значительно уже, чем для чтения. Требования к обученности восприятию речи на слух, реализованность которых можно рассматривать как объект итогового контроля, формулируется следующим образом. Студенты должны уметь:

а) достаточно полно и точно понимать на слух небольшие сообщения (до 2 мин. звучания), построенные в основном на изученном материале и близкие по тематике с голоса преподавателя и в звукозаписи;

б) понимать основное содержание высказывания носителя языка в ограниченном количестве типичных ситуаций непосредственного общения, имея при этом возможность реализовать умения добиваться понимания, переспрашивая, выражая просьбу повторить и т.д.

Во второй части тестового задания нами используется аудиовизуальный курс "הבט ושמע".

Третий раздел теста состоит из заданий по говорению (25% оценки за весь тест). Предусматривается привлечение двух экзаменаторов. В одном из заданий студент взаимодействует с собесед-



ником (одним из экзаменаторов) на ИЯ, имитируя знакомство, передавая содержащую факты информацию личного характера (имя, адрес, место рождения, профессия, семья). Другие задания предполагают речевое взаимодействие двух студентов в вопросно-ответной форме с использованием опор в виде рисунков, схем, таблиц, ключевых слов и т.д. Опорные карточки призваны стимулировать вопросы, связанные с повседневными делами, досугом, учебной или работой (включая упоминания о времени, местах, о том куда пойти, как туда добраться, что поесть и пр.) При оценивании учитывается как инеративное умение студента, его способность ясно общаться на данном языке, так и относительная грамматическая, лексическая и произносительная правильность.

Для данного теста достаточно сложно установить критерии оценивания. На наш взгляд нормы оценок могут быть установлены после сравнения результатов выполнения теста (набранных очков) всеми испытуемыми.

Подведем некоторые итоги: при проверке рецептивных коммуникативных умений целесообразно использование тестов, а при проверке продуктивных умений уместны тестовые задания. Тестовые задания должны составляться на основе текстов и ситуаций, характерных для повседневного общения.

Здесь возникает закономерный вопрос о границах применения тестов и тестовых заданий, могут ли они стать адекватной заменой других форм проверки.

Как было сказано выше, тесты дают возможность достаточно эффективно выявить степень успешности овладения языком. В связи с этим возникает на первый взгляд обоснованное стремление для итоговой, завершающей проверки использовать исключительно тесты, тем более что результаты контроля объективны и сопоставить их удобно. Однако такая попытка не может быть оправданной исходя из специфики изучения языка. Дело в том, что формы проверки языковых навыков и речевых умений обусловлены характером проверяемой деятельности. В ходе проверки языковых навыков и рецептивных коммуникативных умений не только возможно, но и необходимо использование тестов. При контроле же продуктивных коммуникативных умений (говорение, письмо) проявляется, хотя и в ограниченных пределах, творчество обучаемых, поскольку эти коммуникативные умения связаны с выражением их собственных мыслей. Поэтому продуктивные коммуникативные умения могут проверяться либо с помощью тестов со свободно конструи-



руемым ответом и последующим сравнением этого ответа с эталоном, либо с помощью коммуникативно-ориентированных ответов.

Перейдем теперь к описанию и характеристике возможных тестов и тестовых заданий.

**Дискретные тесты.** Ими могут быть задания, проверяющие сформированность грамматических, лексических, фонетических и орфографических знаний и навыков, а также речевых навыков.

Среди многочисленных типов заданий, которые используются для составления тестов и контрольных работ, чаще всего встречаются следующие:

- перекрестный выбор (matching);
- альтернативный выбор (true-faise);
- множественный выбор (multiple choise);
- упорядочение (rearengement);
- завершение/окончание(completion);
- замена/ подстановка (substitution);
- ответ на вопрос;
- трансформация;
- внутриязыковое перефразирование;
- межъязыковое перефразирование (перевод);
- клоуз-процедура;

По структуре и способу оформления ответа первые четыре из перечисленных выше типов заданий называются избираемыми, а остальные – со свободно конструируемым ответом.

Задания перекрестного выбора заключаются в подборе пар из двух блоков по тем или иным признакам, объединяющим их..

Задания альтернативного выбора предполагают выбрать один вариант из двух предложенных, либо согласиться или не согласиться.

Задания множественного выбора чаще всего встречаются среди прочих тестовых заданий. Они предполагают, как правило, выбор одного (правильного) варианта из трех или более предложенных. Это может быть вариант ответа или формы, правильной для данного предложения или подходящей по контексту.

Представляется целесообразным использовать в тестах и многочисленные задания со свободно конструируемым ответом, поскольку правильное опознание формы еще не свидетельствует об умении применять его: одно дело выбрать уже готовое задание, совершенно другое – определить его самому.

Задания на трансформацию, широко применяемые в тренировочных упражнениях, можно также использовать в диагностических тестах.

Использование тестов в качестве проверки уровня обученности не должно быть единичным, иначе новые способы контроля и новизна заданий могут повлечь за собой искажение реальных результатов обученности.

Тестовые задания должны быть представлены в определенной модели, которая должна:

- отражать случаи использования языка в реальной жизни;
- охватывать все наиболее типичные формы общения: непосредственного, устного (face-to-face interview, role play);
- интегрировать умения (в чтении и устной речи);
- быть аутентичным как в плане текстов, так и в отношении заданий.

Тексты, предлагаемые для контроля умения воспринимать речь на слух, должны как и тексты для чтения, но в меньшем количестве, содержать слова доступные для самостоятельной семантизации или трудные в этом плане, но не препятствующие пониманию текста в целом.

Следующим вопросом является вопрос об экспертной оценке их трудности и ранжированности. Целесообразно располагать тесты и тестовые задания по степени нарастания трудностей. Подобное расположение соответствует дидактическому принципу «от легкого к трудному». Кроме того, оно удобно, если оценка результатов осуществляется по бальной системе.

Прогнозирование трудности серии тестов и каждого из них ведется комплексным путем. При проверке подбирается аналогичный комплекс тестов, который предлагается выполнить сильным студентам. Преподаватель выявляет трудности, которые встретились при выполнении теста, и время, затраченное на выполнение заданий. Подобная проверка позволяет избежать предъявления слишком трудных или очень упрощенных тестов.

Другим вопросом, требующим разрешения, является вопрос о критериях результата тестирования. Оценочная шкала может быть задана несколькими способами:

- в виде относительной трудности заданий, выраженной в процентах, при суммарном выражении всей серии заданий, равной 100%. Процентное выражение каждого задания тем выше, чем выше его прогнозируемая трудность;

- в виде установленной «стоимости» заданий в баллах. Общее количество баллов не ограничивается.

В обоих случаях необходимо устанавливать итоговый балл или минимальный суммарный процент выполненных заданий, позволяющий считать конечные требования достигнутыми. Предположим 60% из 100% или 90 баллов из 140 возможных дают основание считать работу выполненной на оценку "удовлетворительно".

Допустим еще один способ, при котором количество успешно выполненных заданий может быть соотнесено с практикующейся сейчас в вузах пятибалльной шкалой оценивания. Например, оценка "удовлетворительно" ставится за 6 заданий из 9, "хорошо" – 7-8 заданий из 9, "отлично" – все 9 заданий.

Суммируя предлагаемый подход к контролю рецептивных речевых умений, хотелось бы подчеркнуть следующее. Во-первых, объекты контроля носят комплексный характер, т. е. имеют много составляющих. Во-вторых, для того чтобы получить достаточно полную картину овладения тем или иным видом иноязычной речевой деятельности, желательно сочетать выполнение акта речевого взаимодействия в условиях, приближённых к реальному общению, с выполнением разнообразных чисто контрольных действий типа тестов, обеспечивающих полноту и разносторонность характеристик достигнутого умения.

### Библиография:

1. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1987. - №1
2. Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллин, 1987.
3. Bachman L.F. Fundamantal Consideration in Language Testing. – Oxford, 1990.
4. Canal V., Swain V. Theoretical bases of communicative approaches to seconde language teaching and testing// Applied Linguistics. – 1980. – Vol.1/1.

**Об авторах**

*Ваксман Татьяна Викторовна*, аспирантка ГКА им. Маймонида.

*Вайнштейн Александр Исаакович*, зав. кафедрой иврита Академии "Туро"; доцент ГКА им. Маймонида, преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Друскинас Залманас Ицикович*, ст. преподаватель ГКА им. Маймонида, преподаватель иврита ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова и Еврейского университета в Москве.

*Дубова Ольга Львовна*, доцент ГКА им. Маймонида; преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Едовичукий Михаэль* (ד"ר מיכאל ידוביץקי), Ph.D., директор отдела языка, культуры, высшего образования и искусства по СНГ и Восточной Европе департамента образования Еврейского Агентства для Израиля.

*Зыскин Игорь Владимирович*, ст. преподаватель ГКА им. Маймонида, преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Княжицкий Игорь Аркадьевич*, старший преподаватель ГКА им. Маймонида, преподаватель иврита ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Колода Светлана Александровна*, преподаватель иврита Горловского педагогического университета (г. Горловка Донецкой области, Украина)

*Крюков Александр Александрович*, к. и. н., доцент ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова, зав. кафедрой иврита Еврейского университета в Москве.

*Марьянчик Евгений Борисович*, к. т. н., доцент, зав. кафедрой иврита ГКА им. Маймонида; зам. зав. кафедрой еврейских языков ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Пашаева Зарифа Эльхановна*, преподаватель иврита Еврейского университета в Москве.

*Свет Марианна Викторовна*, преподаватель ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Токаренко Татьяна Александровна*, преподаватель иврита Еврейского университета в Москве.

*Тутельман Софья Михайловна*, преподаватель иврита ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Флиштов Сергей Михайлович*, аспирант ГКА им. Маймонида; преподаватель иврита ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Френкель Лия Менделевна*, преподаватель иврита еврейского педагогического колледжа "Махон Хая Мушка".

*Шибанова Татьяна Валериевна*, преподаватель иврита Еврейского университета в Москве.

*Шор Лариса Давидовна*, доцент ГКА им. Маймонида; преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова.

*Шпекторова Наталия Ивановна*, преподаватель иврита ГКА им. Маймонида и Еврейского Университета в Москве.

*Шпирко Илья Николаевич*, аспирант ГКА им. Маймонида; преподаватель ЦИиЕЦ ИСАА при МГУ им. М. В. Ломоносова и Еврейского университета в Москве.