

УДК 482
ББК Ш 141.2-96

Л. В. Воронова
г. Чита, Россия

Оценочные шкалы и их применение в тестировании письменной речи иностранных учащихся

В данной статье исследуется проблема параметризации, оценивания, соотношения качественных и количественных шкал при тестировании письменной речи иностранных учащихся с целью получения объективных данных о реальных возможностях тестируемых. Актуализируется вопрос о статусе, природе ошибок в письменной речи иностранцев, овладевающих русским языком как иностранным (РКИ), а также вопрос о систематизации ошибок и о соотношении их количества с общим объёмом высказывания.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тест, письменная речь, оценочная шкала.

L. V. Voronova
Chita, Russia

Estimative Scales and their Application in Written Speech Testing of Foreign Students

In the article the problem of parameterization, estimation, correlation of qualitative and quantitative scales is investigated at testing written speech of foreign students with the purpose of reception of objective data about real opportunities tested. The question on the status, the nature of mistakes in written speech of the foreigners who are mastering Russian as a foreign language, and also the question of classification of mistakes and correlation of their quantity with the total amount of the statement are given.

Keywords: Russian as a foreign language, the test, written speech, an estimative scale.

Оценочная шкала – это средство фиксации результатов измерения путём их определённого упорядочения и выражения в соответствующих числах (цифрах).

Шкалы имеют следующие свойства:

- идентичность, позволяющую однозначно относить объекты к одной из выделяемых категорий;
- транзитивность, способствующую ранжированию объектов контроля в определённом порядке;
- метричность, обеспечивающую единую систему измерений.

При тестировании письменной речи в качестве объектов контроля в оценочных шкалах выступают:

- содержательный компонент;
- интенции;
- композиционная структура и форма;
- качество языковых средств.

Заметим, что представленные объекты контроля трудно соотносятся с количественными параметрами. Всё это снижает объективность в оценивании. Поэтому сегодня на повестку дня выносятся исследование проблемы параметризации, оцени-

вания, соотношения качественных и количественных шкал. Результатом исследования должно стать, на наш взгляд, совершенствование методической теории, практики обучения и тестирования по РКИ.

Отметим, что проблема адекватности оценивания реального уровня владения письменной речью у того или иного пользователя русского языка решается путём соотношения, сопоставления индивидуального результата с определёнными критериями выполнения теста. При этом проблеме критериев и объектов контроля при оценивании письменной речи решать сложно. По мнению ряда учёных: А. А. Реформатского, В. В. Добровольской, Л. К. Мазуновой, не следует считать письменные высказывания лишь фиксацией устных высказываний, хотя в методике обучения РКИ существует даже специальный термин – письменное подкрепление устной речи. На самом деле пишущий выбирает характерные именно для письменной речи средства: восстанавливает внеречевую ситуацию, эксплицирует большинство формирующих её моментов, использует

средства и формы логической связности, развернутости, структурно-семантической организованности письменного высказывания, чтобы добиться целенаправленности, плановости, системности речи.

Применительно к структурно-смысловой организации вторичных текстов (метатекстов) – репродуктивно-продуктивная письменная речь – происходит, прежде всего, восприятие текста-источника с установкой на последующее продуцирование информации, которое формирует действия по аналитико-синтетической переработке исходного текста. Поэтому первое, что влияет на качество письменного продукта (метатекста), – **качество восприятия**: вычленение смысловых частей, компрессия незначимых, второстепенных, иллюстрирующих, излишних элементов информации, и **качество продуцирования** – синтезация значимых элементов и оформление их соответствующим речевым типом и адекватными связочными средствами, развертывание – в случае необходимости – информации за счёт оценки, т. е. согласия, замечания, опровержения, аргументации её правомерности [1, с. 139].

В письменной речи важны умения использовать компенсирующие средства, к примеру, вместо цитат; контактоустанавливающие средства и средства экспликации адресованности; умения вербально выделять особо значимую информацию, делать ссылку на привлекаемый материал [1, с. 140].

Таким образом, объектами оценивания письменной речи выступают умения **осмысления, запоминания, оформления, воспроизведения, трансформирования высказывания и синтеза его с другими**.

В практике учебного контроля активно используются так называемые тесты слуховой модальности, которые направлены на проверку техники письма либо других прагматических навыков и умений: например, диктант, предъявляемый на фоне шума, помех и т. д. Оценивание производится по следующим дескрипторам:

- фонологические ошибки;
- лексические ошибки;
- орфографические ошибки [4, с. 292].

При коммуникативном подходе к контролю в форме тестов **оценка** навыков и умений письменной речи может производиться **по компонентам коммуникативной компетенции**: лингвистическая

компетенция (правильность, т. е. точность лексико-грамматических форм), социолингвистическая компетенция (уместность), дискурсивная компетенция (связность, когезивная организация), стратегическая компетенция (сложность тем, гибкость, независимость), иллокутивная компетенция (приемлемость).

Общими показателями реализации актов коммуникации, по мнению В. А. Кокоты, являются:

- их результативность (выполнена ли коммуникативная задача, достигнуто ли коммуникативное намерение);
- коммуникативная значимость (релевантность) и ценность (новизна, глубина мыслей) речевых актов;
- экономичность (экономно ли достигнуты цели);
- приемлемость формы и содержания (лингвистический, социолингвистический, лингвокультурологический/страноведческий компоненты коммуникативной компетенции) [2, с. 113–114].

Приведённый выше перечень показателей продуктивной речи (и устной, и письменной) свидетельствует о том, что продуктивную речь с её неповторимой индивидуальностью, вариативностью трудно подвергнуть измерению.

Так, шкала критериев письменной речи на русском языке как иностранном при всех достоинствах всё же не лишена некоторых спорных моментов. Умения тестируемого в письменной речи оцениваются по шестибалльной системе (от 0 до 5).

5 баллов ставится, если качество речевого продукта тестируемого полностью соответствует основным характеристикам данного параметра, при этом тестируемый демонстрирует владение нормами русского языка.

4 балла ставится, если качество речевого продукта тестируемого соответствует основным характеристикам данного параметра, но тестируемый допускает ошибки, не ведущие к нарушению норм выражения данного параметра.

3 балла ставится, если качество речевого продукта тестируемого не вполне соответствует основным характеристикам данного параметра из-за наличия ошибок, искажающих смысл.

2 балла ставится, если качество речевого продукта тестируемого нарушает нормы речевой реализации данного параметра.

1 балл ставится, если качество речевого продукта тестируемого не соответствует нормам речевой реализации данного параметра.

0 баллов ставится, если данный параметр не отражён в речи тестируемого.

По существующей шкале трудно количественно разграничить позиции «качество речевого продукта тестируемого соответствует основным характеристикам данного параметра, **но тестируемый допускает ошибки...**» (4 балла), «качество речевого продукта тестируемого **не вполне соответствует...**» (3 балла), «качество речевого продукта тестируемого **нарушает нормы речевой реализации...**» (2 балла). Представленные объекты контроля трудно соотносятся с количественными параметрами. Следует обратить внимание и на то, что и содержательность, и формально-композиционная структура, и использование языковых средств в соответствии с нормами русского языка являются равнозначными по количеству баллов. Поэтому необходимо усовершенствовать шкалы так, чтобы они включали ряд количественных характеристик, описывающих параметры конкретного речевого продукта и степень его проявления.

Актуальным вопросом для тестирования продолжает оставаться вопрос о статусе и природе ошибок в письменной речи иностранцев, овладевающих РКИ. По мнению Т. М. Бальхиной, «анализ этой проблемы следует, видимо, связывать с концепцией, на которой базируется обучение и контроль» [1, с. 143].

Так, при преобладании когнитивной основы в обучении, когда в центре внимания оказывается формирование языковой компетенции, результат ошибочных речевых действий, отклонение от правил и норм изучаемого языка тщательно фиксируется. При этом часть ошибок не поддаётся самокоррекции в силу того, что они являются лишь отражением определённой стадии освоения иностранного языка, уровневая классификация – «**ошибки развития**». Другая часть, как правило, классифицируется по аспектам (это так называемая аспектная классификация языковых и речевых ошибок):

– **фонетические** – артикуляционные, интонационные, графические, орфографические, пунктуационные и т. д.;

– **морфологические** – в употреблении форм числа, рода, падежа имен, в употреблении глагольных форм времени, вида, глагольного управления существительным; в образовании отглагольных и именных форм и т. д.;

– **лексические** – в словоупотреблении, словообразовании;

– **синтаксические** – в сочетании слов, в построении простых и сложных предложений разных типов, с союзной и бессоюзной связью, в порядке слов и т. д. [1, с. 143].

Кроме привычной, традиционной классификации ошибок предлагаются и другие. М. Бэрт, К. Кипарски, например, различают **глобальные ошибки**, нарушающие суть и логику высказывания (учащийся не владеет типами речи, низкий уровень дискурсивной компетенции не позволяет ему создавать цельный и связный текст, им не учитывается характер ситуации общения, а также социальные роли коммуникантов и т. д.). При этом наличие любой из названных выше ошибок может привести к **коммуникативному сбою**, а их совокупность – к **коммуникативной неудаче**. С другой стороны, выделяются **локальные ошибки**, которые мешают коммуникации, но не нарушают её: «*Посмотрите, какое доброе озеро!*», «*Сегодня красивый день*» и т. д.

Ю. А. Склизков в статье «О функциональных критериях контроля» [5, с. 10] выделяет «**сильные**» ошибки, т. е. затрудняющие понимание речи, и «**слабые**», принципиально не влияющие на её понимание. В ряду выделяемых ошибок есть ошибки, условно названные «**сверхобобщением**». Они возникают как результат неправомерного переноса правил образования и функционирования одних форм или явлений на последующие. Происхождение **ошибок** данного, **трансфертного типа** связано либо с игнорированием исключений, ограничений на применение правил, либо с формулированием ошибочных гипотез по поводу тех или иных языковых явлений и их нормативного употребления. На этих же основаниях различают ошибки **формальные**, как результат плохо сформированных навыков и механизмов речи, и **функциональные**, являющиеся результатом незнания или недоучёта предпочтительного в данном языке варианта выражения из сосуществующих.

В русском языке, как, впрочем, и в других языках, имеется градация норм, с которой соотносится градация ошибок. Норма может констатировать недопустимость в речи определённого употребления или образования. Но в то же время норма может допускать варьирование форм, но ограничивать это варьирование лексическим, тематическим контекстом, контекстом ситуации. Некоторые употребления считаются допустимыми на определённом уровне владения языком.

В обучении русскому языку система языка рассматривается как фундамент овладения речью, фундамент освоения всего диапазона нормативных реализаций языка. Поэтому в тестировании по РКИ различают:

- **формально-языковые ошибки;**
- **коммуникативно значимые ошибки,** нарушающие коммуникацию;
- **коммуникативно незначимые ошибки,** не нарушающие коммуникацию;
- и их совокупность, квалифицируемую как **коммуникативная неудача.**

При оценке уровня владения русской письменной речью, помимо характера допускаемых ошибок, важно учитывать соотношение их количества с общим объёмом высказывания на русском языке – так называемая «плотность ошибок» [3, с. 36].

S. P. Corder в работе «Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition»

предложил различать **ошибки-оплошности**, mistakes, допущение которых связано не столько с педагогическими, сколько с психологическими и психолого-физиологическими факторами: усталостью, рассеянностью и т. д., и **собственно ошибки**, errors, являющиеся результатом типичного отклонения от правил и норм при выполнении речевого действия, деятельности.

Следует отметить, что ориентация теста только на фиксацию и исправление ошибок недопустима. Основной целью тестирования по русскому языку как иностранному является надёжное измерение уровня подготовленности учащихся в аспектах языка и видах речевой деятельности. Результаты тестирования позволяют увидеть индивиду свои сильные и слабые стороны в изучении языка и являются своего рода движущей силой в преодолении основных трудностей в овладении языком.

Сегодня, когда тестовая форма контроля завоевывает лидирующее положение в системе обучения русскому языку как иностранному, необходимо решить проблему, связанную с совершенствованием оценочных шкал, применяемых при тестировании письменной речи иностранных учащихся с целью получения более объективной информации о реальных возможностях тестируемого.

Список литературы

1. Бальхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): учеб. пособие. М. : МГУП, 2003. 242 с.
2. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. М. : Высшая школа, 1989. 127 с.
3. Мусницкая Е. В. 100 вопросов к себе и ученику. М. : Русский язык, 1996. 120 с.
4. Рапопорт И. А., Сельг Р., Согтер И. Тесты в обучении иностранным языкам : итоги двадцатилетнего эксперимента // ИЯШ. 1989. № 6. С. 19–24.
5. Склизов Ю. А. О функциональных критериях контроля // Актуальные вопросы контроля в обучении иностранным языкам в средней школе : межвуз. сб. науч. трудов. М. : Изд-во НИИ школ МПРСФСР, 1986. С. 6–13.
6. Corder S. P. Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. Cambridge University Press, 1979. 120 p.