

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ І ПАРАМЕТРИ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З ВИМІРУ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ УМІНЬ З ЧИТАННЯ

У сучасній науці існують два підходи до розуміння природи читання як виду діяльності: ряд дослідників вважає, що читання унітарне за своєю природою, розуміння прочитаного залежить від здібностей того, хто вчиться (психолінгвістичних, життєвого досвіду і т.ін.), і від його бажання поміркувати над тим, що він читає. Інші дослідники вважають, що читання мультикомпонентне і його можна підрозділити на різні компоненти (уміння, навички, стратегії), і що учні можуть демонструвати різні рівні оволодіння цими компонентами. Численні дослідження наводять докази на користь і однієї й іншої точки зору, тому поки що немає ясної картини.

Ми схилиємося до тієї точки зору, що читання, як кожне з видів діяльності зі сприйняття й розуміння іншомовного мовлення, вимагає специфічних умінь та навичок. В основу формування рецептивних умінь з читання автентичних текстів, на думку J. Harmer, можуть бути покладені шість базових умінь, які сприяють більш повному розумінню іншомовного тексту:

- прогнозуючі вміння, оскільки процес розуміння тексту – це процес, у ході якого рецептор встановлює ступінь відповідності власного прогнозу з дійсним змістом;
- уміння з вилучення специфічної інформації, при яких увага учня концентрується не на змісті тексту взагалі, а на інформації, важливої для вирішення конкретного завдання;
- уміння з розуміння загального змісту тексту, при якому вилучаються деталі й на перший план виходить релевантна для розуміння загальної картини інформація;
- уміння з вилучення докладної інформації, при яких увага учнів концентрується на мовних й міжмовних засобах передачі (наприклад, відповісти на питання: а що із цього приводу думає автор? Яке його ставлення до описуваних подій і персоналій?);
- уміння з визначення функцій і структури дискурсу (тексту), при яких учень повинен знати засоби створення зв'язності й цілісності тексту;
- уміння з виведення смислу тексту і його складових з контексту, при яких учень повинен навчитися розуміти зміст навіть незнайомих йому слів завдяки мовному контексту й контексту ситуації [6, 183-184].

Формування рецептивних умінь на кожній із цих стадій буде сприяти підвищенню загальної культури сприйняття та розуміння тексту й усвідомленню багатомірного характеру даного процесу.

Щоб перевірити, наскільки добре студенти зрозуміли прочитаний матеріал, використовуються післятекстові (post-reading) завдання, які часто складаються із тексту, за яким йдуть питання, покликані проконтролювати розуміння головної ідеї, певних деталей, висновків. Для цих цілей можуть використовувати-

тися наступні прийоми:

1. Multiple-choice питання – це твердження чи питання, за яким йде, як правило, чотири речення на вибір, одне з них – ключове (key) – правильне, інші три, названі дистракторами (distractors), – невірні. Якісні multiple-choice питання важко скласти так, щоб вони у повній мірі відображали дійсне розуміння тексту; три дистрактори повинні бути правдоподібні, але питань, на які можна відповісти двояко або дуже легко знайти відповідь, слід уникати.

2. True/false питання являє собою твердження, яке учень позначає як правильне чи неправильне. Подібні завдання легше сконструювати, але вони повинні бути збалансовані з іншими видами завдань, тому що студент має 50% шанс здогадатися про правильну відповідь.

3. Short-answer питання вимагають короткої відповіді, яка звичайно містить від одного слова до кількох речень; їх легко сконструювати, але при цьому неправильні відповіді студентів можна пояснити складною мовою, якою ставляться питання; це створює додаткову проблему при розумінні прочитаного.

4. Написання резюме (summary) вимагає від студентів письмового викладу головних ідей та висновків прочитаного тексту в заздалегідь встановленому форматі – визначеної кількості слів і структурі письмової відповіді. У залежності від рівня складності, таке завдання може викликати труднощі у студентів, особливо, коли вони повинні писати іноземною мовою.

Завдання на розуміння (comprehension questions) повинні, за визначенням, фокусуватися на умінні, яке ці завдання мають за мету перевірити, у даному випадку це розуміння прочитаного. На початковому рівні такі прийоми як multiple-choice та true/false питання є чудовими завданнями для перевірки розуміння прочитаного, тому що вони не потребують усної відповіді іноземною мовою. С. Nuttal навіть пропонує, щоб multiple-choice та true/false питання пред'являлися рідною мовою, оскільки він вважає, що нездатність висловитися іноземною мовою обов'язково обмежує різноманітність і якість відповідей, які дають студенти [9, 131].

Також можливо, що короткі відповіді і написання резюме на іноземною мовою призведуть до виникнення проблем і відповідно до необ'єктивної оцінки дійсного розуміння змісту прочитаного. Ось чому деякі дослідники виступають за використання рідної мови навіть у відповідях на short-answer питання. Як вказує А. Hughes, перевіірочні завдання не повинні містити додаткові труднощі щодо розуміння тексту [7, 143]. І це одна з причин, чому слід з обережністю звертатися з проханням до тих, кого перевіряють, писати відповіді мовою тексту. Студенти демонструють розуміння іншомовного тексту, відповідаючи рідною мовою, що є відмінним виміром розуміння іншомовного тексту на багатьох рівнях, включаючи вокабуляр, головні ідеї, специфічні деталі і текстову організацію.

Найефективнішим способом перевірити не тільки розуміння прочитаного, а і рецептивні уміння з читання є тест, який складається з тестових завдань. Тестове завдання є мінімальною складовою одиницею тесту, передбачає певну вербальну, або невербальну реакцію того, кого тестують. Далі ми спробуємо розглянути основні принципи розробки та параметри тестового завдання з виміру

рівня сформованості тих чи інших умінь з читання.

Ураховуючи двоїсту природу читання (про що було сказано вище), єдиний вихід з погляду тестового контролю у цьому випадку – проводити чітке розмежування між вимірюваними величинами (знання, уміння, стратегії) і при розробці тесту, і при визначенні критеріїв оцінки. В іншому випадку загальна оцінка або показник виконання тесту в процентному вираженні (при унітарному підході) не дає можливості виявити інформацію про сильні і слабкі сторони читця.

Визначившись, що саме буде вимірюватися в даному тесті з читання, укладач тестів може приступати до визначення формату тесту й видів тестових завдань, які будуть найбільш оптимальним чином сприяти тому вимірюванню, а також враховувати можливі фактори, які можуть привести до перекрученого результату тестування.

Сучасний підхід до комунікативного тестування припускає, що валідний тест повинен найточніше відбивати взаємодію між текстом і читачем, що відбувається в реальному житті, де фонові загальноосвітні знання читача, а також його мовні знання вступають у тісну взаємодію з інформацією в тексті для того, щоб він міг повною мірою зрозуміти текст відповідно з обраною їм метою й видом читання.

Отже, завдання того, хто створює тест, полягає в тому, щоб формат тесту та види завдань не створювали штучних бар'єрів, які б заважали читачу задіяти весь свій інтелектуальний арсенал засобів. У плані загальних вимог до тесту необхідним є, очевидно, одне вміння – визначити структуру, тематику і жанр текстів, вибір і розподіл завдань, тривалість тесту, а також час, виділений на виконання кожного конкретного завдання, котре розраховується на основі визначення приблизної швидкості читання у даної дослідної групи.

Треба зазначити, що різні дослідники по-різному виявляють швидкість читання, з якою повинні читати дорослі, добре підготовлені читачі. В англомовній дослідницькій літературі відзначаються такі показники швидкості читання для тих, хто вивчає англійську мову як іноземну: в учнів середньої школи швидкість читання про себе складає 120-150 слів за хвилину (с/х); у студентів – біля 200 с/х [9, 56-57]. У вітчизняній дослідницькій літературі, зокрема в роботах З.І. Кличнікової, наводяться показники швидкості читання для учнів старшої школи 164-185 с/х [1, 29].

При тестуванні важливо визначити оптимальний час, необхідний для виконання конкретного завдання. Лімітованість часу – невід'ємна характеристика будь-якого тесту, оскільки швидкість опрацювання інформації – важлива складова загальної мовної компетенції того, кого тестують. Неправильно розрахований час буде порушувати точність показників і чистоту вимірювання конструкта, особливо, якщо всього часу, відведеного на тест, виявиться забагато, і ті, кого перевіряють, втомляться, що призведе до зниження розуміння, мотивації, появи помилок тощо. Для того, щоб правильно вирахувати часові параметри, проводиться серія пілотування на такій вибірці студентів, яка найповніше буде представляти наступну групу тих, хто тестується. При цьому також важливо врахувати час, необхідний на виконання різних комбінацій із текстів та тестових завдань.

У зв'язку з цим, доречним є розташовувати питання у тесті таким чином, щоб спочатку були завдання, які потребують більш уважлишого прочитання, оскільки, як показує практика, ті, хто тестується, як правило, витрачають більше часу на роботу з першим текстом. Отже, завдання, які перевіряють навички пошукового та переглядового читання, логічніше буде розміщувати в кінці тесту.

Необхідно також враховувати особистісні характеристики цільової групи тих, хто тестується, наприклад, їхні вікові особливості, наявність певних фонових знань, необхідних для розуміння відібраного для тестового завдання тексту тощо.

Тест має допомогти тому, хто тестується, максимально розкрити свої уміння, використати наявні знання. Він не має викликати у нього емоційний стрес, у тому числі й тому, що ця складова тестування знижує мотивацію у деяких читачів і призводить до нижчих показників. Для цього необхідне виконання наступних вимог до тестових завдань:

1. Вони мають бути чітко сформульовані. При необхідності можуть бути складені рідною мовою. У деяких типах завдань (резюме, коротка відповідь) здається цілком прийнятним давати відповідь рідною мовою, оскільки це в значній мірі допомагає перевірити глибину розуміння тексту;

2. Формат завдання має бути знайомим для тих, хто тестується, та враховувати або попередній досвід, пов'язаний з вивченням мови, або наступну сферу діяльності, де будуть використані мовні знання. Якщо, наприклад, це тест навчальних досягнень, що перевіряє рівень оволодіння учнями конкретним мовним матеріалом і ступінь сформованості мовленнєвих вмінь та навичок за певний період навчання, тест має в повній мірі відображати тип текстів, а також ті види вправ та завдань, які виконувалися в класі протягом цього періоду.

Якщо це тест розміщення (placement test) або вхідний тест (entry test), він повинен містити види тексту і типи завдань, які будуть зустрічатися тим, хто тестується, у наступному курсі навчання. Скажімо, розробникам необхідно створити вхідний тест, за результатами якого ті, кого перевіряють, будуть зараховані в навчальні заклади для отримання магістерського ступеня. Отже, їм доведеться працювати з академічними текстами, у повній мірі використовуючи уміння та навички роботи з інформацією такого типу. Тому тексти мають бути підібрані з підручників, з якими студентам доведеться працювати в даному навчальному закладі, а типи завдань мають відповідати тим видам робіт, котрі вони будуть виконувати в курсі навчання, наприклад, завдання, направлені на виявлення умінь реферувати, резюмувати, заповнювати таблиці, інтерпретувати тощо.

У плані загальних вимог до тестових завдань також необхідно пам'ятати наступне:

а) перевірені мають бути тільки ті уміння та навички, які відносяться до вимірюваного конструкту. Наприклад, при вимірюванні рівня сформованості навичок читання з параметрів оцінювання відповіді на розуміння прочитаного слід виключити оцінювання умінь з письмової мови;

б) кожне тестове завдання вимірює лише одне вміння;

в) зміст тестових завдань має вимагати від тих, хто тестується, однозначної відповіді, а при наявності варіантів вибору вони мають містити одну і лише одну правильну відповідь;

г) питання має бути сформульовано таким чином, що той, хто тестується,

має відповісти на нього лише за умови, що він зрозумів прочитаний текст, а варіанти відповіді повинні бути підібрані таким чином, щоб для того, хто не зрозумів матеріал, будь-який дистрактор буде вважатися більш вірогідною відповіддю, ніж правильний варіант;

д) питання не повинні містити складнішу лексику, ніж сам текст;

е) не слід тестувати тривіальне, оскільки його легко виявити;

є) необхідно уникати питань, які можуть трактуватися неоднозначно. Наприклад, необхідно виключити використання заперечення, а також таких слів, як «усе», «кожен», «завжди», «ніколи», «іноді», «часто», що містять двозначність чи протиріччя. Те ж стосується і варіантів відповідей: не можна пропонувати в якості правильної відповіді ту, що буде, зокрема, містити ці слова, і, як наслідок, при визначених умовах представляти сумнівний з точки зору того, хто тестується, аргумент;

ж) у питанні немає міститися «ненавмисних», частіше за усе, граматичних підказок (наприклад, наявність в основі завдання артикля «an» перед пропущеним словом підказує студенту, що серед запропонованих варіантів той, що починається з голосної, припустимо, слово «apple», і буде правильним) [3].

Для перевірки більшості видів читання завдання пропонується розташовувати перед текстом. По-перше, багато читачів в реальній, а не тестовій ситуації, беручись за читання, задаються низкою питань, прогнозують і антиципують його можливий зміст. Виходячи з цього, необхідно розглянути порядок слідування питань з перевірки змісту тексту і намагатися змоделювати його так, щоб він був схожим на природній. По-друге, таке розташування питань допомагає читачу більш структуровано працювати з текстом і обирати відповідні тестові стратегії для виконання завдань. Наприклад, якщо завдання перевіряє вміння знайти якусь конкретну інформацію у тексті, він зможе відповісти на це питання, пробігши очима весь текст, не марнуючи час на його ретельне вивчення.

Іноді текстологи рекомендують укладачу тесту намагатися поставити себе на місце читача і спрогнозувати, яким чином буде вибудовуватися взаємодія читача і тексту, які питання може породжувати у читача запропонований матеріал. Окрім цього, питання мають іти у порядку слідування інформації у тексті, оскільки, як показали дослідження W. Kinsch і T.A. van Dijk [8], V. Just і P.A. Carpenter [4;5], читачі реконструюють денотативно-референтну репрезентацію тексту крок за кроком, і послідовне вибудовування питань допомагає цьому кумулятивному процесу. Виключення можуть складати завдання, що вимагають застосування навичок курсорного (scanning) читання [7, 130].

Треба також вирішити, чи слід на матеріалі одного тексту перевіряти кілька різних вмінь і стратегій. Можливо, буде більш доцільно застосовувати для цього різні види текстів.

Таким чином, комунікативно спрямований тест для читання повинен враховувати особистісні характеристики того, хто тестується, допомагаючи йому максимально повно використовувати свій інтелектуальний багаж, а також відображати реальні потреби у даному виді мовленнєвої діяльності, включаючи тип дискурсу, з яким йому необхідно працювати, задачі, які він буде вирішувати при читанні, вміння і навички, що необхідні для вирішення цих задач.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
2. Alderson C. Assessing Reading / C. Alderson. – Cambridge University Press. 2000.
3. Farr R. Recent Theory and Research into the Reading Process: Implications for Reading Assessment in Orasanu / R. Farr, R. Carey, B. Tone // Reading Comprehension from Research to Practice. – Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. – New Jersey, London, 1986.
4. Just V. A Theory of Reading from eye fixation to interpretation / V. Just, P.A. Carpenter. – Psychological review, № 87, 1980. – P. 329-354.
5. Just V. The Psychology of Reading and Language Comprehension / V. Just, P.A. Carpenter. – Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 1987.
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. London, N.Y.: Longman, 1991. – P. 17-40.
7. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. – CUP, 1989.
8. Kinsch W. Toward a Model of Text Comprehension and Production / W. Kinsch, T.A. Dijk van. – Psychological Review, № 85, 1978. – P. 363-394.
9. Nuttall C. Teaching in a Foreign Language / C. Nuttall. – Heinemann, 1996.