

---

---

## УЧЕТ НАЦИОНАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕСТИРУЮЩИХСЯ ПРИ СОЗДАНИИ АДАПТАЦИОННЫХ ТЕСТОВ ПО РКИ

Т.М. Балыхина<sup>1</sup>, Н.М. Румянцева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Факультет повышения квалификации преподавателей  
русского языка как иностранного  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

<sup>2</sup>Кафедра русского языка № 3  
Факультет русского языка и общеобразовательных дисциплин  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 10в, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматривается проблема тестирования иностранных учащихся при обучении их русскому языку. Особое внимание уделяется учету национальных и личностных особенностей тестирующихся в процессе преподавания русского языка и при проведении контроля знаний, умений и навыков учащихся. В этой связи предлагается создание адаптационных тестов, учитывающих индивидуальные особенности тестирующихся.

**Ключевые слова:** тест, тестирование, адаптация, индивидуальные особенности, адаптационные тесты.

Для формирования мирового образовательного пространства, когда образование перестает быть внутренним делом отдельной страны, необходимо выработать единые стратегии к оценке качества образовательных услуг. Поэтому система оценивания знаний и умений, имеющаяся в каждой стране, уже не является статичной, замкнутой в себе самой.

В настоящее время важное значение приобрела культура оценки и оценивания качества обучения. Оценивание — это процесс сбора и обработки действенной и надежной информации, которая позволяет участникам образовательного процесса принимать решения, необходимые для совершенствования своей работы и достижения лучших учебных результатов.

Своеобразной базой данных для оценивания знаний обучающихся являются государственные требования (стандарты), программы для преподавателя и для студента. Механизмами контроля и оценки эффективности образовательного процесса становятся тесты.

В настоящий момент в системе образования России параллельно с традиционной системой оценки и контроля результатов обучения сложилась новая парадигма — тестирование. Это вызвано потребностью общества в получении независимой, объективной информации об учебных достижениях обучающихся.

Взросшие за последние десятилетия масштабы использования тестов во многих странах мира привели к созданию компаний и служб, которые занимаются разработкой тестов, их распространением, организацией массового тестирования, а также регулярным сбором информации в целях мониторинга качества образо-

вания. Западные страны, где тестирование как форма контроля в процессе обучения используется уже давно, в настоящий момент все еще опережают российскую систему по подготовке научных кадров, уровню развития теории тестовых методов, технической и программно-вычислительной оснащенности процессов разработки, применения, обработки и хранения тестовых заданий. Такая ситуация некоторого отставания в этой области дидактики противоречит тенденции достижения высокого качества отечественного образования, хотя в последнее десятилетие наметились и позитивные изменения в этой области. К примеру, более 20 лет функционирует российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ).

Увеличение масштабов тестирования в образовании и разработка государственных образовательных требований (стандартов) порождают спектр проблем, условий и требований, которые направлены на совершенствование системы контроля и оценки качества подготовки обучаемых, оценки самого процесса тестирования, повышения его эффективности путем адаптации измерительных материалов (тестов) к условиям немедленного реагирования на индивидуальные особенности подготовки испытуемых.

Под адаптивным тестированием нами понимается процесс подготовки к контролю в форме тестовых методик через обучающие тесты градуированного (от простого к более сложному и уровневому) характера и собственно контроль, корректно учитывающий индивидуально-личностные, национально-ориентированные и культурно-ориентированные особенности иностранных учащихся, овладевающих русским языком в пределах и за пределами своей страны, в частности в среде изучаемого языка.

Попытки привнести элементы адаптивности в процессы обучения и контроля насчитывают многолетнюю историю. В определенной степени можно считать, что основные установочные идеи адаптивности берут свое начало в учении великого чешского педагога-мыслителя Я.А. Коменского. Разрабатывая новые формы и методы обучения, ученый пришел к выводу о приоритете тех учебных заданий, которые отвечают природным возможностям детей, утверждая тем самым необходимость посильных заданий, стимулирующих успехи в обучении. В последующие десятилетия идеи Я.А. Коменского поддерживались в разных формах обучения большим количеством зарубежных и русских педагогов. Таким образом, уже в конце XIX — начале XX вв. в педагогике прослеживается установка на учет индивидуальных особенностей обучающихся, на развитие их самостоятельного и творческого отношения к учению, предоставление им возможности проявления своих склонностей. Говоря современным языком, можно утверждать, что в указанный период были заложены первые фундаментальные идеи адаптивного обучения и контроля. Правда, к сожалению, получить должную реализацию в то время эти идеи не смогли.

В наши дни учет индивидуально-психологических особенностей учащихся в процессе их обучения оформился в виде основополагающих идей адаптивного обучения и контроля, где адаптивность достигается путем отбора оптимальных по трудности заданий для обучения и контроля результатов учебной деятельности

учеников или студентов, а также включением в содержание обучения материалов, не противоречащих национально-психологическим особенностям учеников.

В этой связи возникает серьезная проблема методологического характера. Она связана с теоретическим обоснованием специальных методов для определения оптимальных по трудности заданий при организации контроля и обучения каждого ученика или студента. Решение данной проблемы предполагает поиски ответов на ряд вопросов, среди которых важным является установление связи между уровнем подготовленности учащихся и характеристиками заданий, выделяемых для эффективной организации контроля и обучения каждого обучающегося.

Говоря сегодня о сложившейся ситуации в области адаптивного тестирования в России, следует назвать имя М.Б. Чельшковой, известного ученого в области педагогических измерений и оценки знаний учащихся, которая провела анализ многочисленных работ отечественных и зарубежных исследователей в области тестирования и пришла к выводу о том, что в настоящий момент отсутствуют значимые результаты по установлению связи между уровнем подготовленности обучающихся и характеристиками знаний, выделяемых для эффективной организации адаптивного обучения. В своих исследованиях М.Б. Чельшкова пишет о том, что если обратиться к практике, то можно проследить отрицательную тенденцию, которая заключается в доминирующей общей направленности традиционных процессов обучения и контроля на «среднего обучаемого», отсутствующего в реальной жизни, так как общеизвестно, что все учащиеся разные. Поэтому тенденция на «усредненность» приводит к тому, что у части более сильных учащихся не возникает стимулов для получения новых знаний и их развития. Другая часть обучающихся, у которых более низкий уровень подготовки, оказывается не в состоянии овладеть новыми знаниями даже с помощью преподавателя [3. С. 10—15].

Можно отметить, что в последние годы в практике российского образования складывается ситуация, под влиянием которой традиционное тестирование, осуществляемое с помощью стандартизированных тестов, постепенно перерастает в современные, более эффективные формы адаптивного тестирования, которые основываются на иных теоретико-методологических основах и других технологиях конструирования и предъявления тестов.

В нашей стране теоретические исследования по проблемам адаптивного тестирования представлены еще явно недостаточно. Назовем имена некоторых ученых, работающих в этом направлении: Г.В. Абрамян, В.С. Аванесов, М.Б. Чельшкова, А.Г. Шмелев и др. За рубежом с начала 90-х гг. адаптивное тестирование получило широкое применение в сфере практики. Однако можно отметить, что в отечественных и зарубежных научных работах по данной проблематике еще слабо представлены вопросы классификации тестирования, его функции, теоретические вопросы адаптивного обучения и адаптивного тестового контроля.

Очевидно, что в настоящее время проблема такого рода тестов чрезвычайно актуальна. У истоков адаптивного тестирования лежало стремление к повышению эффективности тестовых измерений, что, как правило, связывалось с уменьшением числа заданий, сокращением времени тестирования, а также с повышением точ-

ности оценок, полученных испытуемыми по результатам выполнения теста. Исследователи видели возможность повышения эффективности контроля в адаптации тестов, трудность которых учитывала бы диапазон подготовленности тестируемых.

Мы в полной мере согласны с нашей американской коллегой Бетти Ливер [4], которая считает, что адаптивным должно быть не только тестирование, но и сам процесс преподавания. В своем исследовании на эту тему она подчеркивает, что в процессе обучения надо постоянно думать о том, что есть учащиеся-синтетика, а есть аналитики; встречаются в группе импульсивные и рефлексирющие студенты; необходимо помнить о том, что индуктивных учащихся, например, утомляет долгое объяснение преподавателя и необходимость сидеть неподвижно в течение длительного времени, слушая рассказ учителя. Дедуктивные учащиеся живут в атмосфере заучивания правил, любят слушать объяснения преподавателя. Б. Ливер считает, что не стоит ожидать от учащихся с доминированием правого полушария, что они будут контролировать правильность своей речи на иностранном языке, так как они этого не делают и на родном языке. Виды деятельности и тесты, основанные на внутреннем контроле, будут выполняться такими учащимися достаточно хорошо. Обучающиеся с доминированием левого полушария, напротив, слишком контролируют свою речь, и попытки вовлечь их в беседу, особенно на первых этапах изучения иностранного языка, редко имеют успех.

Поэтому часто результаты стандартизированных классических тестов дают неверное представление о том, что учащийся знает или что он умеет делать.

Учитывая разные учебные стили обучающихся, преподаватели могут создавать собственные адаптивные тесты, дающие гораздо больше информации о способностях и знаниях учащихся, чем тесты стандартизированные.

Так, тесты с открытыми вопросами, по утверждению Б. Ливер, дают ученикам синтетического типа возможность проявить свои творческие способности и способности к синтезу. Тесты на решение определенных задач позволяют учащимся-аналитикам применять свои способности к анализу. Письменные тесты дают достоверные результаты как для учащихся визуального типа, так и для обучаемых кинетического типа, а визуальные тесты, безусловно, лучше применимы для учащихся визуального типа. Импульсивные студенты хорошо справляются с традиционными тестами с ограниченным сроком их выполнения; рефлексирющим студентам потребуются тесты, в которых не задан лимит времени. Для учащихся синтетического типа трудны тесты с возможностью множественного выбора вариантов ответа. Студенты-аналитики, считает Б. Ливер, выигрывают от тех видов деятельности, которые позволяют им углубиться в детали и проанализировать материал. Нельзя не согласиться с наблюдениями и выводами нашего коллеги. Из сказанного выше следует, что американские ученые активно используют данные психологии в обучении и оценке знаний и умений обучающихся.

Назовем факторы, формирующие, на наш взгляд, нынешнюю ситуацию в сфере адаптивного тестирования в России и способствующие дальнейшей актуализации этого направления дидактики:

— в общем и высшем российском образовании происходит резкое расширение объема содержания образования: информатизация всех уровней образования, увеличение веса творческого аспекта в обучении на всех этапах образования;

— очевиден и рост масштабов тестирования в образовательной системе нашей страны, где за последние годы количество школьников и студентов, прошедших через итоговое тестирование, значительно возросло;

— разработка нового поколения государственных стандартов, в частности по отдельным дисциплинам (имеем в виду русский язык как иностранный), которые, в свою очередь, актуализировали проблему массовых измерений в отношении уровня и качества подготовки учащихся. Создание же государственных образовательных стандартов (требований) связывается, как нам кажется, с проблемой конкурентоспособности будущего специалиста, который должен обладать многоплановой, многоуровневой и многоаспектной компетенцией, в том числе в области иностранного языка и русского языка как иностранного (РКИ).

Тестирование, проводившееся русистами-практиками в течение последних лет в Российском университете дружбы народов, показало, что, следуя принципам российской методики преподавания РКИ с ее личностно ориентированным подходом к обучению, для повышения качества тестового контроля, для придания тестированию динамики необходимо учитывать как национально-психологические особенности самих испытуемых, так и особенности образовательной подготовки, полученной ими на родине.

Практика тестирования показывает, что требования, заложенные в государственных стандартах по русскому языку как иностранному и в соответствующих им тестах, порой не согласуются с реальными возможностями учащихся. Так, в Российском университете дружбы народов обучается большое количество студентов из стран Азии, Африки, Латинской Америки. Преподавателям-русистам хорошо известны особенности данных учащихся и связанные с этим трудности при обучении их русскому языку. Порой эти люди не умеют не только грамотно писать, но и плохо читают на родном языке, недостаточно владеют навыками и умениями общения. Задача преподавателей русского языка на этапе предвузовской подготовки, как правило, перерастает из практической в образовательную. В силу этого достаточно сложно подготовить студентов (в настоящее время в РУДН учатся граждане из 160 стран мира, говорящие на 400 языках) к объективному и эффективному контролю их знаний по русскому языку.

Безусловно, преподаватели-практики ищут пути повышения качества подготовки обучающихся, стараются предотвратить превращение процесса обучения русскому языку в процесс натаскивания к итоговому тестированию. С этой целью и создаются серии адаптивных тестов, что позволяет иностранным учащимся привыкнуть к новым для некоторых из них формам контроля, к новым заданиям открытой формы, в которых ставится задача для студента-иностранца по определенным параметрам организовать свой ответ. Заметим, что иногда не всякий ответ носителя русского языка соответствует в полной мере требованиям и параметрам, которые задаются в тестах по русскому языку для иностранных граждан.

Считаем важным сказать также и об учете в процессе контроля национально-ориентированного содержания обучения. Все более актуальной, на наш взгляд, становится проблема учета не стандартного, а национально-ориентированного

содержания образования и обучения русскому языку в зарубежных странах, так как в разных странах сложился разный опыт преподавания иностранных языков и в частности русского языка, обусловленный особенностями образовательных систем зарубежных стран.

Наш анализ указанной проблемы показал, что в так называемых восточных методиках, которые используются в странах Азии: Китае, Японии, Вьетнаме и ряде других, обучение грамматике, лексике, чтению, письму превалирует над обучением устной речи. Допустим, что некоторые национальные стереотипы учащихся можно преодолеть за время интенсивной учебной подготовки по русскому языку на довузовском этапе обучения, учитывая также то обстоятельство, что студент живет в языковой среде. А как быть со студентами, которые живут и обучаются у себя на родине, где практика преподавания определяется образовательными нормами не страны изучаемого языка, а родной страны? В качестве примера приведем опыт тестирования, проведенного нами в Японии в университете города Саппоро. Наши контакты, пусть очень короткие, показали, что японцы достаточно скромны, вежливы, тактичны, сдержанны. В их системе воспитания, которая складывалась веками, заложены такие традиции, как согласие с собеседником (обязательное согласие), правило мягко высказывать собственную точку зрения, выслушивать мнение другого (японец старается выражать мнение коллектива). Очевидно, поэтому студентам было трудно сдать тест по русскому языку с заданиями такого типа: «Возразите собеседнику», «Укорите собеседника», «Выразите угрозу». Менталитет японцев не позволяет давать речевому партнеру такие жесткие установки. Зарубежная практика тестирования показывает низкую эффективность заданий такого типа, как «Выразите восторг, восхищение чем-нибудь». В Китае, Японии, ряде других стран, где не принято выражать «бурные» эмоции, речь человека (особенно при посторонних, особенно при иностранцах, особенно в присутствии преподавателя) очень сдержанна и тактична. Добиться реализации заложенной в тесте интенции такого рода довольно нелегко.

Сложно также вовлечь, например, арабского или индийского студента в диалог об их отношении к холодному оружию (см. материалы типовых тестов), т.е. о том, нужно или не нужно применять его в особых, критических случаях. Такой ситуации может и не быть в житейском опыте учащихся. Более того, мы хорошо знаем, что во многих странах мира продажа оружия запрещена. Как в таком случае преподавателю-тестору достичь объективной оценки в процессе контроля навыков и умений говорения испытуемого?

Безусловно, для контроля устной речи тестирующихся нужно тщательно отбирать темы, характерные для национального менталитета, а не противоречащие ему.

Адаптивное отношение к тестовому контролю выражается и в учете возрастных особенностей учащихся. Трудно объективно оценить умения в устной речи тестирующегося по следующему заданию: «Вас заинтересовала реклама или объявление в газете, рассказывающее о том, как воспитывают детей в определенном московском детском саду, так как вы хотите устроить своего ребенка в детский сад. Позвоните по указанному в объявлении телефону и организуйте свой диалог на заданную тему». Заметим, что, во-первых, не для всех иностранных студентов

ясно, что такое российский детский сад, во-вторых, на их родине устройство детей в детский сад предполагает часто совершенно иной набор вопросов, например, обязателен вопрос о стоимости этой услуги. Кроме того, встает вопрос: откуда студенту вообще знать о том, что спрашивают родители в таком случае? Наиболее находчивые испытуемые свое неумение организовать предполагаемый диалог шуточно объясняли так: «Будь я отец, я бы не по телефону узнавал о том, где будет воспитываться мой сын или моя дочь, а поехал бы посмотреть на месте» (подобное «разрешение» вопроса было предложено тестируемыми из Японии). К сожалению, в наших тестах нередко встречаются такого рода «проблемные» как для испытуемого, так и для преподавателя-тестора задания. Конечно, многие недочеты заданий можно устранить, в частности, через ориентацию тестового материала не только на реалии России, но и на реалии тех стран, студенты (учащиеся) из которых проходят тестирование. Адаптация в данном случае подразумевает как основательную подготовку обучающегося, так и тщательную подготовку учебных и контрольных материалов в плане соотнесения культурных традиций разных стран. В силу сказанного тестирование, безусловно, должно быть адаптивным и по своей национальной ориентации. Развитие же национально-ориентированных тестов и их внедрение в систему тестового контроля, на наш взгляд, призвано стать задачей недалекого будущего.

Таким образом, опыт тестирования по русскому языку как иностранному учащихся разных национальностей, овладевающих языком как в России, в языковой среде, так и за рубежом, вне этой среды, убедительно подтверждает наш тезис о том, что тестирование по иностранному языку непременно должно учитывать индивидуальные особенности учащихся, прежде всего их национальность и возраст, особенности менталитета, культурные и исторические традиции и т.д. В силу указанных причин тестовые материалы должны быть адаптивными.

Еще раз вернемся к разговору о совокупном объеме теста, как известно, включающего пять субтестов: по лексике и грамматике, по говорению, письму, чтению и аудированию. Мы подсчитали, что в некоторых тестах число заданий, включая линейные, т.е. относящиеся к одному тексту или к одному из заданий (например, по говорению: 1) просмотрите фрагмент фильма; 2) опишите ситуацию; 3) дайте описание действующих лиц; 4) выразите собственную оценку происходящего и др.), слишком объемно. Всегда ли эффективно достижение качества проверки знаний обучающихся через увеличение количества заданий? Очевидно, что количество далеко не всегда измеряет качество. Поэтому, говоря о проблеме адаптивного тестирования, мы имеем в виду, кроме прочего и сказанного выше, проведение теоретико-практических исследований по проблемам оптимизации процедуры тестирования. Под оптимизацией нами понимается такое построение уровневого контроля, когда меньшим числом заданий удастся быстрее и точнее оценить уровень и качество подготовленности тестируемых. Думается, что для решения этой проблемы потребуется еще немало усилий, а самое главное — тесное сотрудничество практиков-тесторов с теоретиками.

Данные предложения реализованы авторами в серии национально-ориентированных тестов, адресованных учащимся из разных стран [6—8].

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балыхина Т.М. Что такое русский тест? — М.: Русский язык. Курсы, 2006. [*Balikhina T.M. Cho takoe russkiy test? — M.: Russkiy yazik. Kursi, 2006.*]
- [2] Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). — М.: МГУП, 2004. [*Balikhina T.M. Osnovi teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazika kak inostrannogo). — M.: NGUP, 2004.*]
- [3] Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. — М., 2001. [*Chelishkova M.B. Teoriya i praktika konstruirovaniya testov. — M., 2001.*]
- [4] Ливер Б. Адаптация процесса преподавания к учащимся // Мир русского слова. — СПб.: Златоуст, 2000. — № 1. [*Liver B. Adaptatsiya protsessa prepodavaniya k uchashimsya // Mir russkogo slova. — SPb.: Zlatoust, 2000. — № 1.*]
- [5] Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Царёва Н.Ю. Адаптационные тесты. Первый уровень общего владения русским языком как иностранным. Практикум. 4-е изд. — М.: Русский язык. Курсы, 2008. [*Balikhina T.M., Rumyantseva N.M., Tsareva N.U. Adaptatsionniye testi. Perviy uroven obshogo vladeniya russkim yazikom kak inostrannim. Praktikum. 4-e izdaniye. — M.: Russkiy yazik. Kursi. 2008.*]
- [6] Балыхина Т.М., Румянцева Н.М. и др. Тест по русскому языку с ориентацией на японскую аудиторию. — М.: Изд-во РУДН, 2003. [*Balikhina T.M., Rumyantseva N.M. i dr. Test po russkomu yaziku s orientatsiey na yaponskuyu auditoriyu. — M.: Izd-vo RUDN, 2003.*]
- [7] Балыхина Т.М., Ельникова С.И., Харитоновна О.В., Чжао Юйцзян. Тест по русскому языку с ориентацией на китайскую аудиторию. — Пекин; Москва: Экон-Информ, 2006. [*Balikhina T.M., Elnikova S.I., Haritonova O.V., Chzhao Yuyzsan. Test po russkomu yaziku s orientatsiey na kitaiskuyu auditoriyu. — Pekin; Moskva: Ekon-Inform, 2006.*]
- [8] Балыхина Т.М., Денисова А.А., Ельникова С.И. Тест по русскому языку с ориентацией на вьетнамскую аудиторию. — Пекин; Москва: Экон-Информ, 2006. [*Balikhina T.M., Denisova A.A., Elnikova S.I. Test po russkomu yaziku s orientatsiey na v'etnamskuyu auditoriyu. — Pekin; Moskva: Ekon-Inform, 2006.*]

## PROBLEMS OF NATIONAL AND PERSONAL FEATURES OF TESTED PERSONS IN CREATION ADAPTIVE TESTS FOR RFL

T.M. Balykhina<sup>1</sup>, N.M. Rumyantseva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculty of improvement of qualification for teachers  
of Russian as a foreign language  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

<sup>2</sup>Chair 3 of Russian language  
Faculty of the Russian language and general education  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

The article considers the problem of testing foreign students during their studying Russian language. Special attention is paid to integration of the national and personal features of tested persons in the process of teaching Russian and in the control of students' knowledge, abilities and skills. In this context it is proposed to create adaptive tests which take into account individual peculiarities of tested persons.

**Key words:** test, adaptation, individual features, adaptive tests.