

Владимир Павлович Беспалько, академик Российской академии образования, профессор, доктор педагогических наук

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ПОПУЛЯРНЫХ ТЕСТОВЫХ СИСТЕМ

Не всё то золото, что блестит

МОЖНО ЛИ ДОВЕРЯТЬ ТЕСТАМ?

Ответ на этот вопрос — задача этой лекции. И кратким ответом на него является следующий: «Смотря каким...» Вот давайте и посмотрим на существующие в настоящее время в образовательном мире тестовые системы и решим, каким доверять, а каким не доверять.

Слово «тест» английского происхождения. Оно используется для обозначения всевозможных проб, испытаний и проверок, направленных на оценку состояния объекта или явления. В мире давно и успешно используются различные виды тестов. Почти все они строятся на базе чётких научно-теоретических принципов и подробного описания свойств объектов и явлений, которые тестируются.

Прошло уже более столетия, как тесты вошли и в педагогический оборот. За это время многое сделано психологами и педагогами для того, чтобы понять их специфику и возможности для объективной оценки педагогических явлений. Из всего спектра этих явлений тестирование пока охватывает, в основном, испытание и оценку исходных (врождённых) интеллектуальных особенностей индивида и оценку качества усвоения им

опыта (знаний и умений) конкретной деятельности.

Первое направление — тестирование интеллектуальных особенностей индивида — в чистом виде предмет психологии. Начиная с Бине и Симона, французских психологов начала XX века, в этой области психологии трудилась целая плеяда замечательных психологов, во главе списка которых можно поставить известного английского психолога Айзенка. Вершиной их достижений стал чрезвычайно популярный в середине XX века и одновременно чрезвычайно противоречивый так называемый IQ-test. Сегодня можно с уверенностью сказать, что цель, поставленная перед IQ-test, — определить исходное состояние, врождённую силу человеческого интеллекта, независимо от приобретённого опыта, — к сожалению, всё ещё не достигнута. По этой причине IQ-test в значительной мере потерял свою популярность и в организованной педагогической практике не используется. Других, более обоснованных и надёжных интеллектуальных тестов пока не создано, хотя, судя по некоторым психологическим разработкам (И.П. Павлов, E. Spranger, H. Gardner.), для этого есть неплохие предпосылки. Сегодня в теории и практике обучения поле диагности-

ки качеств личности занято почти исключительно тестами достижений.

Вот почему мы ограничиваем свой выбор для анализа только тестовыми системами, предлагающими тесты достижений, т.е. тестами, которые выявляют факт и степень усвоения учащимися конкретного опыта (учебного материала).

В российской педагогической литературе понятие «тест» многие авторы используют в предельно узком смысле этого слова — только как контрольные задания, сопровождаемые несколькими вариантами ответа. Такое ограничение понятия тест существенно обедняет его действительное содержание. Любое контрольное задание, обеспеченное эталоном его исполнения, является тестом независимо от формы его предъявления: с вариантами ответа или без них.

Знакомясь с сегодняшним рынком тестов, на первый взгляд может показаться, что существует множество тестовых систем и их анализ может превратиться в очень громоздкое предприятие. Но если присмотреться к исходным посылкам, лежащим в основе создания и использования этих тестовых систем, то оказывается, что все они построены по одной и той же методической схеме, лишь незначительно варьируя в своей эмпирической части. Это особенно характерно для тестовых систем, используемых в США и России, которым мы и уделяем наше основное внимание. В данной лекции будут рассмотрены две наиболее широко представленные в образовании США тестовые системы: SAT и TOEFL. О Едином государственном экзамене речь пойдет в следующей лекции.

Поскольку тестирование всегда осуществляется с помощью некоторого набора

(батареи) тестов, рассмотрим теоретические вопросы их создания и применения как базу для анализа различных тестовых систем.

ТЕСТЫ-ЛЕСТНИЦЫ, КОТОРЫМ МОЖНО ДОВЕРЯТЬ

Термином «Тест-лестница» обозначают строго упорядоченную, соответственно описанным в Лекции № 2 параметрам качества усвоения, последовательность из двух и более батарей тестов, позволяющих получить исчерпывающее представление о достижении учеником определённого мастерства. Под батареей тестов подразумевается набор тестов одного и того же уровня. Можно схематически представить структуру теста-лестницы в следующем виде (где Т — тестовая батарея):

$$T\alpha_1\beta_1\tau_{0,5} + T\alpha_2\beta_1\tau_{0,5} + T\alpha_3\beta_1\tau_{0,5} + T\alpha_1\beta_2\tau_{0,5}, \text{ etc.}$$

Здесь $T\alpha_1\beta_1\tau_{0,5}$ означает, что это тестовая батарея первого уровня усвоения, сформулированная на первой ступени абстракции, требующая автоматизации усвоенных действий с $K\tau = 0,5$. В тесте-лестнице параметр «уровень усвоения» (α) символизирует общую высоту лестницы, параметр «ступень абстракции» (β) — высоту лестничной ступеньки, а параметр автоматизации (τ) символизирует скорость восхождения по лестнице. В приведённой символической формуле теста-лестницы её максимальная высота равна α_3 , высота ступеньки в лестнице меняется с β_1 на β_2 , и остаётся неизменным требование скорости перемещения по ней.

Общая высота, на которую ученик может подняться по лестнице тестов, и ско-

рость перемещения по ней характеризуют качество усвоения учеником предмета и могут служить надёжными исходными ориентирами для выбора целей последующего обучения и распределения учащихся по группам с одинаковыми познавательными возможностями. Тест-лестница удобна также для итогового контроля усвоения, выявляя полную картину успехов учащихся. Для этого тест-лестница должна состоять из батарей тестов высокой надёжности.

1. Надёжность батарей тестов

Возникает вопрос о выборе числа тестов в батарее тестов данного уровня для надёжного тестирования знаний учащихся. Под надёжностью тестирования понимается стабильность его результата при повторных испытаниях одного и того же испытуемого. Надёжность тестирования обозначим греческой буквой μ (мю). Надёжность батарей тестов выражается в процентах. Например, если надёжность $\mu = 40\%$, это означает, что в 40% повторных проб будет один и тот же результат, а в 60% случаев — другие результаты. Конечно, такое тестирование ненадёжно и его можно применять только для ориентировочных срезов в текущей учебной работе. Никаких ито-

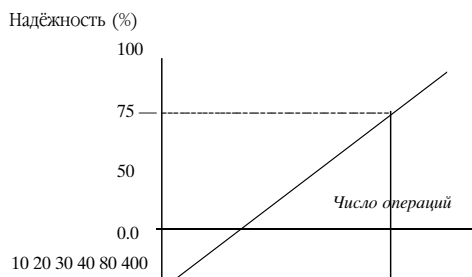


Рис. 1.

вых суждений по такой батарее тестов выносить нельзя. Минимальная надёжность батареи тестов для итоговой характеристики качества знаний испытуемого должна быть не ниже $\mu = 75\%$.

Выбор надёжности тестирования зависит, как и в случае с коэффициентом автоматизации, от характера диагностируемой деятельности: для лётчика $\mu = 100\%$; для врача-терапевта минимум $\mu = 75\%$; для хирурга $\mu = 100\%$; для учителя $\mu = 75\%$; для ученика в школе традиционного обучения μ может не превышать и 50%.

При этом единицей для расчётов надёжности батареи тестов является существенная операция теста, а не сам тест, как ошибочно предполагают некоторые педагогические и психологические математики, разрабатывающие эту проблематику.

Надёжность батареи тестов зависит от числа существенных операций во всём тестовом наборе данного уровня и определяется по специально построенным графикам — номограммам. Одна из таких номограмм показана на рис. 1.

Из номограммы видно, что для достижения $\mu = 75\%$ батарея тестов должна содержать не менее 80 существенных операций. Такое число операций сложно иметь в тестовой батарее для текущего контроля, но несложно — для итоговой оценки. Надёжность теста-лестницы определяется надёжностью, входящих в неё тестовых батарей.

Анекдотичный случай произошёл однажды с автором на экзамене по педагогике. Студент университета, явно не после-школьного возраста, был со всей очевидностью не подготовлен к экзамену, который проводился по тестам первого уровня с надёжностью в

75%. Получив очередной «неуд», студент искренне удивлялся тому, что никак не может «угадать» правильные ответы, и всякий раз просил повторить тест. Зная высокую надёжность теста, это ему разрешалось. После седьмой попытки студент чистосердечно признался, что к экзамену не готовился и предмет в течение семестра не изучал, что надеялся на русский «авось» и слезно молил поставить ему «тройку», чтобы не остаться без стипендии — единственного источника существования его семьи. При этом студент не скупился на «твёрдые» обещания употребить своё каникулярное время на изучение предмета и после каникул повторно проэкзаменоваться.

Автор обычно чётко формулировал цели обучения и столь же чётко экзаменовал их достижение студентами, но на этот раз автор поддался гипнозу «искренности» студента и, к удивлению секретаря кафедры, произнёс: «Ну, зачем же тройка по педагогике будущему учителю? Я вам авансом поставлю четвёрку, а осенью вы мне докажете, что я в вас не ошибся». Нечего и говорить, что осенью студент и носа не показал на кафедре, но большой нос показал своему профессору. В «Литературной газете», где в это время обсуждалась статья его профессора о пользе тестов, этот студент описал свой опыт тестового экзамена следующим образом: «Семь раз тесты показывали, что я не знаю предмета, но оказалось, что тесты просто не понимают творческих ответов: стоило профессору поговорить со мной, как в моей зачётке появилась четвёрка». За последующие тридцать лет преподавания автор больше ни разу не был загипнотизирован студенческими угрозами.

МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕСТОВЫХ СИСТЕМ

Распространённый в педагогике метод анализа образовательных явлений состоит в написании рецензии, в которой рецензент высказывает свою точку зрения по поводу авторского творения. Рецензия — это повод для дискуссии, а не основание для решения, хотя во многих случаях она используется именно в этой, второй своей ипостаси. Ограничение педагогического анализа рецензией — вынужденная позиция рецензента, поскольку педагогика всё ещё остаётся на консервативно-феноменологическом уровне своего развития и рецензенты привычно седлают своего умозрительного конька и бросаются в бой с беззащитным автором. Авторитарность всё ещё остаётся основным оружием рецензента и фатальной стрелой для «чего изволите?» автора.

В последнее время в педагогической печати появилось много публикаций математиков, увлечённых идеей прямого применения модели Г. Раша (С. Янченко, 2005; Т. Анисимова, 2005) и других математических моделей (В. Кромер, 2005) к анализу педагогических явлений. Как известно, «история повторяется дважды: сначала как трагедия, а второй раз как фарс». В 60-х годах педагогика уже переживала всплеск математического энтузиазма по разрешению всех её проблем на кончике математического пера (Ительсон, Битинас, Розенберг, Фридман и др.). Вскоре все — и педагоги, и математики — пришли к естественному выводу, что не под модель должны подтасовываться педагогические явления, а последние должны порождать адекватную математическую модель, что, конечно же, другой уровень творчества.

Если же идти первым путём, то это приводит к таким парадоксальным выводам, как:

◆ «качество образования не зависит от соотношения Студент / Преподаватель»;

◆ или: «если уровень подготовленности испытуемого равен уровню трудности задания, то вероятность верного выполнения задания испытуемым равна 0,5».

Оба утверждения противоречат реальному педагогическому опыту и не могут быть опровергнуты никаким обилием математических выкладок и мощностью вычислительных машин. В то же время они являются достаточным основанием для вывода о неадекватности моделей, приписываемых данным педагогическим явлениям.

Особенно необходимо подчеркнуть очевидность полного непонимания уважаемыми математиками того педагогического объекта, который стал их излюбленным предметом математических упражнений. Этот объект — тесты с выбором ответа или в нашей терминологии — тесты первого уровня. Этим тестам приписывается некоторый уровень трудности в зависимости от успешности их преодоления испытуемым. Этим самым вся педагогика ставится с ног на голову: не тест меняет свою трудность при встрече с испытуемым, а разные испытуемые демонстрируют разную обученность при встрече с тестом неизменной трудности. Дальнейшему обсуждению подлежит учебный процесс, приведший к тому или иному результату, а не многослойные математические выкладки с целью сделать тест легче или труднее. Тест однозначно зависит от цели обучения и содержательно и функционально валиден ей. А будучи содержательно и функционально валидным цели, обладает объективной трудно-

стью, выраженной в терминах уровней усвоения, а не абстрактных «логитов». Тесты одного уровня объективно равнотрудны, как равновысоки барьеры, независимо от преодолевающих их бегунов.

В наших работах, подводящих итог полувековому поиску объективных содержательных показателей особенностей педагогических явлений, открывается возможность переходить в их анализе с феноменологических позиций на позиции качественной, а затем и адекватной количественной теории.

В данном анализе тестовых систем мы вооружены следующими методиками анализа тестов достижений:

- 1) содержательной валидности теста;
- 2) функциональной валидности теста;
- 3) простоты теста;
- 4) надёжности теста;
- 5) корректности скоростного теста;
- 6) шкалой оценки, сопряжённой с процессом формирования знаний.

Содержательная валидность теста, как упоминалось выше, означает, что все задания теста могут быть разрешены на основе ранее изученного в предмете учебного материала. «Что должно было быть изучено, о том и спрашивают» — афористическое правило содержательной валидности теста. Казалось бы, вполне простое и очевидное требование. Однако, если при создании теста, когда не используется формализованная методика анализа учебного материала к построению тестов на его основе, отклонения от содержательной валидности становятся систематической ошибкой. Ниже, при анализе конкретных систем, эти отклонения будут наглядно продемонстрированы, но заключение о возможной содержательной инвалидности теста

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**74**

может быть вынесено немедленно, как только будет установлено, что в содержании предмета не выделены учебные элементы. Незаметно для себя составители тестов отклоняются от кажущейся им ограниченности содержания предмета и строят тесты на «догадку», которая кажется им такой «простой». Наличие графа учебного предмета с наглядным представлением структуры и номенклатуры учебных элементов в предмете позволяет практически полностью избежать ошибок в содержательной валидности теста. И это не умозрительный, а аналитический подход.

Функциональная валидность теста означает, что тесты построены с ориентацией на некоторый, чётко и точно сформулированный диагностируемый признак качества знаний по тестируемому предмету. Сопоставляя тест с диагностируемым признаком, на который он нацелен, приходят к выводу о функциональной валидности теста.

В теории уровней усвоения чётко выделен такой диагностируемый признак функциональной валидности теста — это способ выполнения деятельности при решении задания теста: репродуктивно с подсказкой, репродуктивно по памяти, эвристически и творчески. Соответственно любой тест, составленный для диагностики усвоения знаний и умений учащимися, может быть однозначно отнесён к одной из названных выше категорий деятельности и сделан вывод о валидности его использования относительно данной цели обучения. Здесь афоризм валидности может быть сформулирован, перефразируя излюбленное изречение диктаторов: «Цель определяет средства диагностики».

Конечно, этот афоризм уместен только в том случае, когда цель задана диагностич-

но. Функциональная валидность теста не может быть установлена, если цель обучения не поставлена диагностично. К примеру, если цель обучения поставлена: «Научить учащихся читать литературные тексты на английском языке», можно предлагать любой тест, но ни его содержательную, ни функциональную валидность доказать нельзя. Перефразируем цель: «Научить учащихся самостоятельно читать литературные тексты на английском языке, составленные на основе базовой (800 единиц) лексики». При такой формулировке цели обучения функционально валидным будет тест на узнавание по памяти английской лексики (второй уровень), не выходящей за пределы ограниченной 800 единицами лексики (содержательная валидность).

Простота теста — это чисто функциональное требование, предотвращающее ошибки оценивания из-за склонности составителей тестов усложнять их содержание путём наложения в одном кадре нескольких тестов, да ещё и разного уровня. В этом случае природа ошибки, если она случается, часто не может быть объяснена.

Требование надёжности теста состоит в том, что оценивание должно производиться батареей тестов с надёжностью, допустимой для данной цели контроля качества обучения.

Иногда говорится о скоростных тестах: это те же тесты достижений с ограничением времени на тестирование. Ограничение времени превращает тест достижений в скоростной тест достижений.

Оценка качества знаний ученика должна выставляться в зависимости от достигнутого им места на траектории процесса усво-

ения деятельности и по шкале, соответствующей природе оцениваемого признака. Мы везде используем 12-балльную шкалу порядка, соответствующую процессу восхождения ученика по уровням усвоения деятельности. Оценка по 12-балльной шкале однозначно показывает позицию ученика и качество его знаний в полном диапазоне возможной человеческой деятельности: от ученической (α_1) до творческой (α_4).

Таким образом, изложенная в лекциях № 2–4 Теория измерения и оценки качества знаний учащихся становится базой для анализа педагогической корректности применяемых в США и России тестовых систем.

АНАЛИЗ ТЕСТОВОЙ СИСТЕМЫ SAT

Тестовая система SAT — самая распространённая в мире: её услугами пользуются более 200 стран в мире, а тираж её тестов достигает 12 миллионов. Кроме того, многие страны, включая Россию, создают (копируют) свои тестовые системы под большим влиянием методики, разработанной для SAT.

Главной организацией, разрабатывающей и производящей тесты достижений SAT, является частная корпорация Educational Testing Service, известная с 1947 года по своей аббревиатуре ETS. Наиболее известные продукты ETS — тесты SAT I и SAT II.

Тест SAT I

Аббревиатура SAT I расшифровывается как Scholastic Aptitude Test, что в относительно свободном переводе означает Тест учебных способностей. Авторы этого теста предполагают, что каждый человек в процессе обучения в зависимости от его врождённых

способностей приобретает некоторые обобщённые навыки учебной работы (понимать прочитанное, находить решение проблем, излагать свои мысли и т.п.). При этом прямо указывается, что эти навыки не обязательно усвоены в процессе обучения в школе, они могут быть приобретены самыми разными путями, которые предоставляются человеку его реальной жизнедеятельностью. Для выявления таких обобщённых навыков и их уровня создаётся данный трёхчасовой тест. В него включается материал из различных предметов, не обязательно изучаемых в школе, но который, по утверждению авторов теста, хорошо диагностирует речевые и математические способности учащихся и таким образом предсказывает их будущие успехи в вузовском обучении. Испытуемый в подавляющем числе предлагаемых тестом заданий должен догадываться, не опираясь на конкретные знания предмета, в чём состоит правильное решение или ответ.

Обоснованием такого типа тестирования его авторы считают тот факт, что в США много школ с низким уровнем образования. Талантливые дети из этих школ не могут соревноваться на приёмных экзаменах в вузы по уровню усвоения конкретных знаний с выпускниками «хороших» городских школ. Но они, обладая хорошими учебными способностями, могут стать достойными студентами. Задача теста SAT I — выявление таких способностей. Никакой психолого-педагогической теории способностей, на которую опирается построение данного теста, в литературе не приводится. Таким образом, этот тест, хотя и называется тестом достижений, но «подпольно» он переводится в категорию известных тестов интеллекта, от-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**76**

ражающих умозрительную позицию их авторов.

Утверждается, что SAT I надёжно предсказывает будущие успехи студента вуза на первом, критическом году обучения. Это утверждение авторов теста входит в катастрофическое противоречие со всей системой школьного образования: если можно успешно учиться в вузе только за счёт общих способностей, то для чего вообще необходимо всё 12-летнее общее среднее образование? Тем не менее, широковещательные обещания теста привлекли внимание вузов, и тест одно время считался популярным мерилем подготовленности студентов к обучению в вузе. Каждый год более миллиона абитуриентов американских вузов соревновались по этому тесту за право обучаться в престижных вузах США.

В то же время сами вузы не получали подтверждения предсказаний теста, а даже наоборот — успешность обучения принятых в вуз по этому тесту оставляла желать лучшего. Наиболее точное исследование этой проблемы было предпринято в Калифорнийском университете, где было достоверно установлено, что предсказательная сила теста SAT I (21%) не превышает таковой по обычному тесту достижений SAT II, диагностирующему качество усвоения школьниками учебных предметов. Калифорнийский университет выступил с инициативой отказаться от теста SAT I как вступительного испытания к поступлению в университет. За этим последовало значительное сокращение его использования в США. На первое место стал выдвигаться предметный тест SAT II, который даётся всего на один час и используется вузами не столько как приёмный крите-

рий, а скорее как материал для распределения студентов по направлениям подготовки.

Педагогический анализ тестов SAT I и II опирается на содержание многочисленных пособий (Ebel,R.L.; Childs,R.A.), излагающих некоторый набор правил и рекомендаций построения этого типа тестов. Материал этих пособий со всей наглядностью показывает, что тесты SAT являются примитивными творениями житейского эмпиризма, т.к. не имеют под собой никакой психолого-педагогической базы, которой бы постулировался некий процесс усвоения опыта человеком и следствием которого была бы строгая и однозначная методика тестирования состояния этого процесса. Так, тест SAT I направлен в основном на лингвистические и математические способности испытуемых, но оставляет в стороне многие другие их способности, важные для обучения в вузе.

Если учесть, кроме того, что оценивать одним и тем же тестом и «артистов», и «мыслителей» не имеет никакого смысла, т.к. и те, и другие по SAT I могут быть зачислены в один и тот же вуз, к которому у них диаметрально противоположные способности. Не это ли обстоятельство повлекло за собой недовольство вузов прогностическими возможностями теста. Понятно, что, при отсутствии какой-либо членораздельной теории общих способностей и представления об их природе и процессе развития, невозможно определить ни содержательную, ни функциональную валидность предлагаемых SAT I тестов. Их создание и применение опирается на волонтаристские «придумки» авторов, а результаты не сопоставимы ни с какими объективными характеристиками человеческого опыта, а поэтому ничего, кроме как каче-

ство разгадки самого теста испытуемым, о тесте сказать нельзя. В этой же роли могли бы выступить любые наборы загадок, которыми богат народный фольклор. Подобными загадками наполнены все три части теста: его лексическая, математическая и аналитическая части.

В лексической части проверяется владение учащимся английским языком, но каким английским? Не современным, общеупотребительным литературным английским, а специально подобранной смесью из редко употребляемых, архаичных и жаргонных слов, значение которых часто неизвестно взрослому и образованному носителю языка. В этом нам удалось убедиться в естественном мини-эксперименте. В пособии для учащихся, готовящихся к тесту, опубликован список из 100 «трудных слов» («difficult words»), которые могут встретиться учащимся в тесте. Мы показали эти слова полудюжине образованных американцев. В среднем смысл 25% этих слов оказался для них неясным. Когда же мы сделали выборку этих 25% неясных американцам слов и стали показывать их более широкой американской публике, то только «чемпионы» давали смутное объяснение смысла не более чем половине этих слов.

Неудивительно, что более половины выпускников американской старшей школы (high school) проваливают лексический тест. Это объясняется тем, что школьные предметы не содержат эту лексику, а следовательно, тест является содержательно инвалидным. Авторы утверждают, что тест SAT I выявляет талантливых абитуриентов, но не объясняют, какой талант выявляется при угадывании значений ранее незнакомых слов родного языка. При полуторамиллионном словаре

английского словаря совсем несложно найти две-три-четыре сотни редко употребляемых или вовсе вышедших из употребления слов, чтобы поставить в тупик рядового гражданина страны. С таким же успехом можно было бы предложить для угадывания и выявления «лексического таланта» язык племени Мумбо-Юмбо или язык инопланетян со звезды Тау — Кита.

Не случайно в пособии «Cracking the NEW SAT» на почти 40 страницах приводится примерный перечень слов английского языка, которые испытуемый может встретить в тесте, но которые не встречались ему в процессе 12-летнего обучения в школе! Что это, если не беспардонное издевательство над принципом содержательной валидности теста?

А о чём говорит такое предупреждение в пособии по преодолению теста?

«Фирма ETS из кожи вон лезла, чтобы сделать вопросы по критическому чтению трудно понимаемыми. Поэтому, прежде чем искать правильные ответы на любой вопрос, переведите вопрос на «английский», чтобы вы поняли, о чём вас спрашивают».

Если к этому ещё добавить многозначность теста, то неудивительно, что по показаниям такого теста утверждается, что американские школьники не умеют читать.

Математическая часть теста также изобилует загадками, видимо, для выявления математических талантов, но это делает математическую часть теста также содержательно инвалидной. В пособии по преодолению теста говорится: Always keep in mind that the math tested on the SAT is different from the math taught in school. Думаю, что перевод не требуется даже читателю с минимальным объёмом английско-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

78

го, усвоенного на первом уровне с $K1 \sim 0.3$. Такое чёткое подтверждение содержательной инвалидности математической части теста делает его обыкновенной ловушкой для незадачливых абитуриентов.

Испытуемому предлагается тест:

Если a^{\wedge} означает умножение a на 3 и a^* означает деление a на -2 , то какова величина $((8^{\wedge})^{\wedge})^*$?

- а) -6 ;
- б) 0 ;
- в) 2 ;
- г) 2 ;
- д) 3 ;
- е) 6 .

Или:

Если $r \heartsuit s = r(r-s)$ для всех r и s , тогда $4 \heartsuit (3 \heartsuit 5)$ равно:

Далее идут альтернативы: -8 ; -2 ; 2 ; 20 ; 40 .

О каком математическом таланте здесь идёт речь? Тем более не выявляется некий особый математический талант при решении рутинных математических задач, которые предлагаются тестом.

В батарею SAT I включаются тесты логического мышления, которые авторы теста также расценивают как диагностический инструмент для выявления талантливых абитуриентов. Не вдаваясь в психологические софизмы и спекуляции о том, что такое логическое мышление, авторы этого вида тестов формулируют многоходовые загадки, называя их решение признаком развитого логического мышления.

Вот типовая загадка:

Произошло восемь событий: А, Б, В, Г, Д, Е, Ж, З. Укажите их последовательность, если:

Е является третьим; Ж не было четвёртым; Е и Ж являются соседними в последовательности; Два события произошли перед А; А совершилось перед Г.

Какое отношение эта и подобные вихреные загадки, предлагаемые тестом, имеют к нормальному человеческому логическому мышлению, необходимому для успешного обучения в вузе? Это ни компанией ETS, ни авторами различных и многочисленных пособий по натаскиванию абитуриентов на преодоление теста не объясняется. Более того, наличие таких пособий и их рекламные утверждения об эффективности излагаемых в них тренингов для преодоления теста начисто перечёркивают весь тест. Действительно, если можно натаскать любого выпускника школы на успешное преодоление теста, то утверждение его создателей о том, что он выявляет талантливых, а не знающих, полностью опровергается, поскольку талант — врождённое качество, которое ни подавить, ни создать на пустом месте невозможно.

И, наконец, последнее. Если можно натаскать на этот тест слабоуспевающих выпускников провинциальных, запущенных школ, то тем успешнее на него натаскаются успешные выпускники из школ больших и развитых городов и, в итоге, исходная посылка этого теста — уравнивать шансы и тех, и других тестом, не зависящим от школьного образования — терпит сокрушительное фиаско. Что и происходит сейчас на практике, но тестовый бизнес не сдаётся. Скомпрометированный тест SAT I переиздаётся под другими названиями-аббревиатурами (CAT, GRE, GMAT), но педагогическая их несостоятельность от этого не меняется. Не снижаются и

многомиллионные барыши таких компаний, как KAPLAN, BARONS, которые спекулируют на педагогической некомпетентности как родителей, которые платят за тестирование, так и вузовских и школьных администраторов, подвергающих миллионы выпускников школ ненужным и иезуитским испытаниям.

Перейдём теперь к анализу предметных тестов достижения SAT II.

Эти тесты, как утверждают их создатели, строятся на базе школьных учебных программ и соответствуют их предметному содержанию: математике, биологии, химии, английскому языку и другим учебным предметам. О содержательной валидности этих тестов можно говорить с некоторой осторожностью и в определённой степени. Почему «осторожно и в определённой степени»? Потому что их содержательная валидность не доказывается создателями тестов, а поэтому велика вероятность её нарушения.

Что же касается их функциональной валидности, то здесь, вне всяких сомнений, не было сделано никаких усилий для её обеспечения. Из-за недиагностичности целей обучения в американской общеобразовательной школе не представляется возможным соблюдать требование функциональной валидности теста. Что измеряет SAT II тест? Он измеряет степень усвоения знаний учащимися, но как?

В тестовой системе SAT тесты разделяются на «лёгкие», «средние» и «трудные», но никаких психолого-педагогических различительных признаков трудности или лёгкости тестов не приводится. О трудности-лёгкости судят по числу учащихся, преодолевших данный тест. Но это уже зависит не от теста, а от качества обучения: при изменении качества обучения трансформи-

руется принадлежность тестов к категории «лёгкий — трудный».

К категории лёгких тестов относятся такие тесты, на которые большинство студентов отвечают правильно. К категории тестов средней трудности относят тесты, на которые только около половины учащихся отвечают правильно. И, наконец, к трудным относят тесты, на которые большинство студентов отвечают неправильно. Такая категоризация тестов не имеет ничего общего с корректной методикой измерения и оценки качества знаний учащихся, т.к. при соблюдении требований содержательной и функциональной валидности тестов, их соответствия целям обучения и успешном учебном процессе, все тесты должны быть лёгкими и посильными для всех учащихся. В этом состоит задача разумного обучения. Если же половина или большинство учащихся не в состоянии преодолеть тест, то это не означает, что тест слишком труден и надо снижать его трудность. Это абсолютно точно указывает, что цель обучения ещё не достигнута и надо продолжать процесс обучения.

Посмотрим, как критерии лёгкости и трудности тестов применяются в реальных тестах SAT. Вот два теста, представляющие собой примеры этих разновидностей. Для большей наглядности и точности они приводятся на языке оригинала:

Easy (лёгкий): If 20% of p is 10, then 10% of p is:

- A) 2;
- B) 4;
- C) 5;
- D) 8;
- E) 14.

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

80

Hard (трудный): If 200% of 40% of X is equal to 40% of Y, then X is what percent of Y?

- A) 10%;
- B) 20%;
- C) 30%;
- D) 50%;
- E) 80%.

В чём различие между этими тестами? Оба они — тесты второго уровня, представленные в виде псевдо-тестов первого уровня. Оба содержат одно и то же число существенных операций (две: 1) усмотреть различие; 2) вычислить разницу) и даже относятся к одному и тому же УЭ — вычисление процентов. Почему же первый тест отнесён к категории «Лёгкий», а второй к категории «Трудный»? Ответ на этот вопрос очевиден: учащиеся плохо подготовлены в элементарной арифметике, что к УЭ «Проценты» отношения не имеет. Следовательно, «Трудный» тест содержательно инвалиден. Этот способ создания трудных тестов (нарушение валидности) сплошь и рядом используется авторами тестов SAT. Вот как создаётся «очень трудный» тест по математике (опять на языке оригинала для большей наглядности):

Graham walks to school at an average speed of 3 miles an hour and jogged back along the same route at 5 miles an hour. If his total traveling time was 1 hour, what was the total number of miles in the round trip?

- a) 3;
- b) $3 \frac{1}{8}$;
- c) $3 \frac{3}{4}$;
- d) 4;
- e) 5.

Опять тест второго уровня, представленный в виде псевдо-теста первого уровня.

Тест содержательно инвалиден, поскольку относится к предмету «Физика», а не «Математика». Чтобы решить этот тест, учащиеся должны знать формулу связи пути, скорости и времени в равномерном движении из курса физики, где эта формула изучается. А если они эту формулу ещё не изучали или не усвоили должным образом? Тогда получается «очень трудный» тест по... математике, поскольку, по предположению автора теста, испытуемый должен «угадать» правильный ответ, а не вычислять его. Вот как, по предположению автора, должен протекать этот процесс угадывания (буквальный перевод из «Cracking the NEW SAT»):

Джо (имеется в виду средне успевающий американский школьник) изберёт ответ «d» на этот вопрос, потому что ответ 4 кажется ему правильным ответом. Джо думает (?), что тест требует от него вычисления средней скорости движения Грехам и 4 это среднее между 3 и 5. Но Джо не догадывается (?), что он должен учитывать, что Грехам перемещался с разной скоростью в каждом направлении. Его путь в школу длился дольше, чем путь обратно домой. Ответ будет 4 только если Грехам шёл полчаса в школу со скоростью 3 мили в час и бежал полчаса обратно домой со скоростью 5 миль в час, но это не так. Ответ «d» — это ловушка: авторы тестов ETS включают их среди ответов, поскольку они знают, что такие ответы будут казаться правильными среднему студенту. Они включают ловушку среди ответов, чтобы сделать тест трудным, а не лёгким. (Правильный ответ, между прочим, это «c»). Грехам тратит больше времени пешком при 3 милях в час, чем бегом при 5 милях в час, поэтому ответ должен быть несколько меньше, чем 4.

Значит, данный «трудный» тест является трудным, поскольку ученик должен догадываться, а не вычислять правильный ответ. Что же тогда проверяется этим тестом: знание предмета или изворотливость ума? Ведь с этой же логикой рассуждений, без вычислений «Джо» мог бы выбрать и ответ «b», который несущественно отличается от ответа «c».

Таким образом, тесты SAT не проверяют степень усвоения предмета, а ставят ловушки учащимся, из которых нет метода благополучного выхода на базе знания предмета.

Если показанный тест считается трудным, то как же выглядит лёгкий тест? В цитированном пособии показывается, как можно сделать этот тест лёгким. Вот как выглядит тот же тест, но в «лёгком» варианте:

Graham walks to school at an average speed of 3 miles an hour and jogged back along the same route at 5 miles an hour. If his total traveling time was 1 hour, what was the total number of miles in the round trip?

- a) 01;
- b) 1;
- c) $3\frac{3}{4}$;
- d) 1,000;
- e) 10,000.

И далее, вполне серьёзно, утверждает, что тест из трудного преобразуется в лёгкий «by writing different answer choices (путём изменения вариантов ответа)». Вот и вся педагогическая теория, стоящая за тестами SAT!

Читатель ещё больше удивится, если узнает, что в инструкции по оценке знаний учащихся говорится: «каждый правильный ответ оценивается одним баллом, независимо от того, лёгок ли тест или труден». Возни-

кает комическое недоумение: к чему же тогда вообще «огород городить» из понятий «Лёгкий — Трудный», если преодоление трудных тестов не даёт никаких преимуществ испытуемому?

В США и ряде стран мира, включая Россию, тестирование похожими тестоподобными материалами приняло огромный размах и превратилось в очень прибыльный бизнес. Целые корпорации производят тесты типа SAT, TOEFL, GRE, ими наводнён тестовый рынок, и потребителю не оставляется выбора в море этой сомнительной продукции. Не отстают от своих американских учителей и российские предприниматели — благо, ни учителя, ни родители не понимают педагогической невежественности и психологического вреда, сопровождающих такое тестирование.

Все зарубежные тестовые системы в настоящее время имеют один и тот же монопольный источник и построены по одному и тому же принципу: запутать ученика, чтобы он не мог угадать правильный ответ. Но что же тогда ученику делать, если от него требуется угадывать, а не знать предмет? И выход остаётся один: в сторону предмет, в сторону систематическое изучение предмета: все силы и средства — на натаскивание на возможные ловушки и загадки одиозного вопросника под названием SAT или любой другой трудно расшифровываемой аббревиатуры. И возникает море коррумпированных возможностей для ловкачей и криминальных бизнесов, питающихся педагогическим невежеством деятелей образования.

В названных тестах также используются задания различной конструкции, которые, на первый взгляд, могут напоминать тесты-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**82**

лестницы. На самом же деле, они ничего общего с тестами-лестницами (в нашем смысле этого слова) не имеют, т.к. эти тесты созданы безо всякой ориентации на обоснованную систему иерархически построенных параметров качества обучения. Если даже по некоей случайности, благодаря авторской интуиции, предлагаемый набор тестов и содержит некоторую иллюзорную иерархию тестов, типа «лёгкий — трудный», то всё равно эта иерархия не строится осознанно и не принимается в расчёт при оценке работы испытуемого. Общая сумма баллов, которой оценивается качество исполнения теста, абсолютно некорректна, из-за отсутствия аддитивности в наборе тестов, и абсолютно неинформативна.

Такая оценка знаний испытуемого не только не отражает чётко выраженного понятия «Качество обучения», но и не даёт достоверной информации о направлении совершенствования процесса обучения, в случае неудовлетворительных показаний тестов. Так, собственно, и обстоит дело сегодня как в американской, так и в российской школе: итоговые тесты показывают неудовлетворительное качество знаний учащихся, но никто ничего толкового не может сказать, в каком направлении совершенствовать образование, кроме как «Того же и побольше!» Полученные показатели характеризуют только тест, а не качество образования. Педагоги не смогли сделать правильные выводы о направлении совершенствования процесса обучения и пошли по проторенному, но заведомо бесперспективному пути: в США — долларový впрыск; в России — «Увеличить, Усилить, Навалиться!» То есть всё та же «Эх, дубинушка, ухнем!»

Информация, полученная с помощью волонтаристски построенных итоговых тестов, оказалась столь же бесполезной, как если бы бюро прогнозов погоды объявило, что на завтра ожидается ухудшение погоды, но не объяснило, в чём это ухудшение состоит: будет дождь или усилится жара, усилится мороз или наступит оттепель с гололёдом. Также и тесты показали, что учащиеся неудовлетворительно выполнили итоговый тест, но какое это имеет отношение к качеству обучения, выяснить невозможно, т.к. тест и цель обучения между собой не сопряжены. Не случайно успехи учащегося по тестам SAT характеризуются абстрактной суммой баллов, не отражающей никакой известной шкалы оценки. Это баллы за искусственно созданный тест, а не за реальное качество знаний.

Подтверждает этот вывод статья в газете USA TODAY, в которой выражается общее недоумение резким падением оценок абитуриентов по новому тесту SAT, введённому College Board в прошлом (2005) году. И это недоумение понятно: не может же резко, в течение одного года измениться качество знаний учащихся, обучающихся в тех же самых школах и у тех же самых учителей! А тест показывает резкое ухудшение, и все недоумевают, почему бы это? Здесь уместна старая российская присказка: «А ларчик просто открывался!» И его открывалкой опять становятся понятия содержательной и функциональной валидности теста.

В новом тесте ретивые его составители ещё дальше ушли от валидности тестирования и получили желаемый результат: учащиеся, натасканные на прежний тест, стали проваливать его новый вариант. Как ответят учителя на это событие? Точно так же, как они

уже неоднократно отвечали на причуды прежних SAT-ов: они начнут «натаскивать» учащихся на этот новый тест, оставив в стороне систематическое обучение содержанию учебных предметов. Провал в успеваемости учащихся показывает, что они (учителя) попросту ещё не успели перестроиться под него. Это для них единственный выход: когда цель обучения не поставлена диагностично, тогда целью обучения становится диковинным образом составленный тест. К примеру, школьники Техаса пожаловались, что у них проводится до двадцати тестовых тренингов в неделю! Не отстают от Техаса и другие штаты.

И что же в этом случае можно сказать об образовании в великой державе США? Оно находится в перманентном кризисном тоннеле, выход из которого даже не просматривается, несмотря на реформаторские усилия очередных президентов и долларовой дождь, падающий на крыши школьных зданий. Здесь не случайно указано «на крыши», поскольку именно образовательные «крыши» (департаменты, борды, многочисленные чиновники от образования) поглощают львиную долю этого дождя, оставляя школе жалкие остатки щедрого финансирования и перманентный тупик.

В противоположность этому любой тест-лестница, построенный так же, как и цель обучения, на чёткой критериальной основе и сопряжённая с ней 12-балльная шкала точно укажут, каково качество знаний учащихся, а также в чём состоят недостатки обучения. Отсюда несложно сделать действенные выводы о единственно эффективных путях совершенствования учебного процесса и, если надо, точном адресе его финансирования.

ТЕСТОВАЯ СИСТЕМА TOEFL

Эта система называется The Test of English as a Foreign Language, в аббревиатуре TOEFL. Учитывая её казуистический характер, мы нашли нечто созвучное в названии этой системы с именем одного из главных героев бессмертной поэмы И.В.Гёте «Фауст» — сатаны Мефистофелем. Похоже: MephisTOEFL. Но оказалось, что это не просто созвучие имён. Когда мы проанализировали сущность этой системы, то уверенно добавили ей подзаголовок: «Сатанинские измерения». А теперь судите сами.

1. Мифологическая подоплёка

Мефистофель — легендарная фигура, искусный искуситель, персонаж средневекового эпоса — Дьявол от рождения и Сатана по действиям. Ему, согласно легенде, уважаемый учёный, но слабый человек по имени Фауст продал свою душу в обмен на познание сомнительных удовольствий и таинств потустороннего мира. Детали этой очень старой, захватывающей легенды подробно описаны в бессмертной поэме «Фауст» великим немецким поэтом Иоганном Вольфгангом Гёте и представлены в одноимённой опере французским композитором Чарльзом Франсисом Гуно.

Подобно Фаусту, многие нынешние выпускники школы мечтают увидеть и познать мир сомнительных удовольствий и таинств американских университетов. Для этого они готовы выложить «круглую сумму», чтобы подвергнуться малообоснованному экзамену, якобы открывающему им двери в американский вуз. Как и Фауст, они будут глубоко разочарованы. «Старые» российские университеты, те, что по старой российской традиции учат, а не продают дипломы, намного предпочтительнее американских.

2. Фактическая справка

Тестовая система TOEFL разработана той же фирмой ETS для оценки качества усвоения английского языка иностранцами, желающими учиться в американских высших учебных заведениях. Она используется по всему миру миллионами абитуриентов и приносит её владельцам солидную прибыль, которая умножается примитивным манипулированием требованиями содержательной и функциональной валидности тестов, а также запутанной шкалой оценки.

Несмотря на то, что эта система тестирования используется во всём мире (180 стран) в течение более 30 лет, изложения её педагогических основ автору этой лекции не удалось обнаружить ни в одной из известных публикаций по проблеме измерения качества знаний учащихся. Не обнаружил я также отчёты о проверке этой системы в корректном педагогическом эксперименте. Мои запросы по этому поводу в ETS остались безответными. Имеющиеся публикации имеют скорее информационный, чем исследовательский характер, и не затрагивают педагогического фундамента системы.

3. TOEFL как он есть

Одна из многочисленных публикаций, излагающих сущность системы тестирования TOEFL, содержится в периодически переиздаваемой книге Master the TOEFL test, издаваемой IDG Books Worldwide, Inc.

Как пишут авторы книги, «Цель теста состоит в оценке качества знаний английского языка иностранцами, которые хотят учиться в колледжах и университетах, где обучение осуществляется на английском языке». Соответственно этой цели испытуемым предлагается четыре набора тестов:

- 1/ Listening — слушание (аудирование);
- 2/ Structure — структура (элементы грамматики);
- 3/ Reading — чтение и понимание текста;
- 4/ Writing — сочинение на свободную тему.

В упомянутой книге даётся следующее разъяснение смысла каждого из тестов:

«...тесты слушания проверяют вашу способность понимать английский язык, употребляемый в США и Канаде. Структурные тесты проверяют вашу способность распознавать правильность написания на стандартном английском. Тесты чтения проверяют способность понимать тексты общего (не специального) содержания. Письменный тест проверяет вашу способность писать на стандартном литературном английском.» Все четыре набора тестов, содержащих от 150 до 230 заданий, даются испытуемому на три часа с одним перерывом на 10 мин.

После выполнения теста ученику выставляется общая оценка, которая якобы характеризует его знание английского. По этой оценке учебное заведение решает, принимать ли этого абитуриента или не принимать. Никакого критерия для такого решения не существует: одни колледжи требуют наивысшего балла, а другие, не понимая конкретного смысла этого балла, могут принять абитуриента и без TOEFL с последующим изучением английского в самом колледже.

4. Конструкция тестов TOEFL

Тесты аудирования предлагаются в трёх вариантах: в виде краткого диалога, развёрнутого диалога (несколько фраз) и короткой лекции.

Например, краткий диалог (в переводе на русский):

А: Вы звонили Пете?

Б: Я позвоню ему, как только вернусь домой.

Текст этот читается только один раз и далее предлагаются один или несколько тестов первого уровня на английском языке!

Вопрос: Что имеет в виду Б?

Ответы для выбора:

- 1) Б позвонит Пете до возвращения домой;
- 2) Б позвонит Пете по возвращении домой;
- 3) Б позвонит Пете домой;
- 4) Б позвонит Пете завтра.

А вот тест слушания в оригинале.

Разговор двух студентов, который испытуемый слышит и наблюдает на экране телевизора:

Female: That statistics exam was really difficult.

Male: I'll say! I studied for it, but I hardly knew any of the answers.

Затем, опять же с экрана телевизора, даётся следующий тест первого уровня:

What does the man mean?

- 1) Although he studied, he did not take the test.
- 2) He was sure about the answers on the test.
- 3) He hardly made any mistakes on the test.
- 4) Although he studied, he did not do well on the test.

Четвёртый ответ предполагается правильным.

Структурные тесты предлагаются в виде псевдо-тестов подстановки и тестов распознавания ошибки. И те и другие выполня-

ются в виде тестов первого уровня. Вот пример теста подстановки:

An instant camera can produce a photograph almost immediately after the picture _____

had been taken

is taken

is taking

took

Тест распознавания ошибки требует от испытуемого найти ошибку в предложении, написанном на стандартном английском:

Three of the most important qualities of a safe driver are experience, attitude, and to concentrate.

В обоих типах тестов деятельность ученика не превышает первого уровня мастерства, поскольку в тестах подстановки правильный ответ содержится в предлагаемых вариантах и его надо только распознать. В тесте распознавания ошибок ошибки только распознаются, но не исправляются.

В тестах чтения испытуемому предлагается для чтения пять коротких текстов по 120–250 слов каждый. После прочтения каждого текста испытуемый выполняет 12 тестов распознавания. Задача усложняется тем, что в составе предлагаемых текстов содержится множество редких и специальных слов и ученик должен не только перевести текст, но и распознать скрытый в нём смысл.

В тестах-сочинениях необходимо показать владение языком для изложения своих мыслей. Необходимо в ограниченном по объёму сочинении (200–300 слов) на свободную тему показать свою способность критически мыслить, оригинальность выражения и богатство словаря.

5. Педагогический анализ TOEFL

Итак, система тестов TOEFL создана для оценки способности иностранных абитуриентов американских и канадских вузов читать и понимать стандартный устный и письменный английский язык, владеть его грамматикой и уметь им пользоваться для выражения своих мыслей.

Возникает вопрос: достаточно ли адекватна предлагаемая экзаменационная процедура цели экзамена?

Исходя из изложенной в лекциях № 2 и № 3 теории педагогических измерений, всякое измерение качества знаний учащихся должно удовлетворять следующим педагогическим требованиям:

- 1) быть содержательно валидным, т.е. осуществляться на ранее изученном множестве УЭ (чему учили, то и надо проверять);
- 2) быть функционально валидным, т.е. соответствовать цели изучения заданных УЭ;
- 3) быть простым, т.е. содержать одну задачу данного уровня;
- 4) быть надёжным для точных суждений.

Прежде всего содержательно ли валидны тесты TOEFL? Чтобы ответить на этот вопрос надо сопоставить содержание тестируемого знания с содержанием применяемых тестов. К сожалению, такое сопоставление сделать невозможно, поскольку система TOEFL не ограничивает себя ни лексическим, ни грамматическим минимумом, на котором строятся тесты. Поэтому провозглашённая цель понимать английский язык и уметь им пользоваться безразмерна даже для носителя языка. Не случайно американцы с молодых ногтей и до седых волос изучают свой язык, как это де-

лают и русские, и немцы, и французы, и представители любой другой национальности.

Любой национальный язык состоит из миллионов несчитанных лексических единиц, моделей, правил и исключений. Даже лучшие национальные писатели и поэты используют в своём творчестве ничтожную долю национального языкового богатства. Что же говорить об абитуриенте-иностранце, который готовится в специализированный вуз чужой страны, где даже самый речистый профессор использует в своём лексиконе две-три тысячи стандартных лексических единиц? Изучению языка в его неизмеримом богатстве посвящают целую жизнь поколения учёных, и они уходят из жизни, так и не завершив изучение этой вечно развивающейся материи. Можно ли требовать от иностранного абитуриента безразмерного знания чужого языка? Безразмерная по объёму УЭ цель порождает и безразмерное содержание экзамена, и ни о какой содержательной валидности тестов системы TOEFL говорить не приходится. Экзамен вырождается в примитивную лотерею-ловушку с огромной вероятностью провала испытуемого в каждом тесте. Трудно себе представить, чтобы авторы TOEFL не были знакомы с требованием содержательной валидности теста, поскольку об этом говорится даже в самых примитивных и рецептурных пособиях по разработке тестов достижения.

Напрашивается вопрос: не по коммерческим ли соображениям авторы этой тестовой системы преднамеренно и грубо нарушают это требование? Но тогда это уже не педагогическая, а моральная проблема, решение которой находится за пределами пе-

дагогики. Игнорируя требование содержательной валидности тестов, экзаменаторы лишают испытуемых законной возможности целенаправленно подготовиться к экзамену, им остаётся лишь надеяться на знаменитый русский «авось». Не поэтому ли даже хорошо подготовленные выпускники средней школы неизменно получают довольно низкие оценки по TOEFL?

Для исправления этой педагогической ошибки, в тестовой системе TOEFL необходимо:

а) точно определить и задать тот лексический минимум, который используется преподавателями в типичном американском учебном заведении и авторами соответствующих учебников. Исследования показывают, что 3–4 тысячи лексических единиц в прикладных науках и Огденовские (Ogden, C.K.) 800 единиц общежитейской лексики являются хорошим базисом для развития языкового сознания учащегося и его дальнейшего языкового развития. Этот словарь-минимум по всем педагогическим принципам образования должен быть доступен учащимся для подготовки к экзамену;

б) точно так же должны быть определены типовые грамматические формы, используемые в соответствующих науках, и модели языка, которые учащиеся должны усвоить.

Эти исходные данные, доступные для учащихся, могут обеспечить содержательную валидность TOEFL.

Содержательная же инвалидность TOEFL усугубляется ещё и тем, что его авторы, по тем же соображениям, что и в системе SAT, искусственно усложняют тесты, каждый год включая в них новые специально подобранные 300 слов нестандартной и редко ис-

пользуемой лексики. Как выше показано, это может поставить в тупик и носителя языка, а не только абитуриента. При этом авторы TOEFL неоднократно подчёркивают, что их тесты построены на базе стандартного английского, используемого в США и Канаде. Что это? Лицемерие или незнание собственного продукта?

Теперь рассмотрим, насколько функционально валидны тесты TOEFL.

Для этого сопоставим деятельность, задаваемую тестами TOEFL, с реальной деятельностью студента в американском вузе. Эта деятельность состоит в слушании лекций, чтении учебной литературы, общении на занятиях и вне них, написании курсовых и дипломных работ. Выполняя все эти виды деятельности, студент не получает ни от кого ни помощи, ни подсказки, а действует на основе информации в своей памяти. Это значит, что студент должен обладать способностью читать, понимать, общаться и писать на английском языке как минимум на втором уровне усвоения.

При анализе структуры тестов TOEFL всплывает ещё одна несуразность: студент переводит английские тексты с английского на английский, а не на свой родной язык, на котором он может точно и полно показать своё понимание иностранного языка. Где гарантия, что при таком «дубль-тестировании» не накапливаются ошибки высказывания при двойном переводе: с английского на русский и с русского на английский?

Также весьма странным кажется условие выполнения теста: «Вы прослушаете диалог только один раз. Их не будут повторять, и вам не разрешается делать заметки». Оба ограничения противоречат естественной си-

ТЕХНОЛОГИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ**88**

туации общения. В любой момент диалога не будет бестактным переспросить: «Простите, не понял». Запрещение повторить высказывание, которое должно быть понято испытуемым, во-первых, вносит ненужную дополнительную нервную напряжённость в экзаменационную процедуру, а во-вторых, превращает тест достижения в тест памяти и внимания.

Запрещение делать заметки и вовсе странно, поскольку собственные исследования работников корпорации TOEFL (Hale and Courtney, 1991) показывают, что, делая заметки, испытуемые получают дополнительные знания, лучше запоминают, находят более точные определения. Вот почему даже профессиональные переводчики делают заметки в процессе синхронного перевода. Почему же абитуриента этого лишают?

Анализ функциональной валидности тестов TOEFL начнём с тестов понимания устной речи. Они выполнены на первом уровне усвоения в виде тестов различения. Следовательно, тесты на понимание устной речи функционально не валидны будущей деятельности абитуриентов, качество которой они призваны оценить. Они ориентируют преподавателей языка и студентов на заниженный уровень усвоения языка, чем создают для последних затруднённые условия адаптации в англоговорящей среде, и возможную перспективу академической неуспеваемости по этой причине.

В тестах распознавания правописания тесты подстановки сведены к первому уровню деятельности на различение правильного ответа из четырёх предлагаемых вариантов.

Тесты по нахождению ошибки в предложении можно отождествить с типовой задачей, т.е. они валидны второму уровню усвоения только в том случае, если они потребуют от испытуемого не только распознать ошибку (первый уровень), но и исправить её.

Тесты на чтение и понимание прочитанного требуют логической и семантической интерпретации текста для выявления их глубинного смысла. Это делает эти тесты валидными третьему уровню усвоения, что излишне усложняет тесты для абитуриентов, не нацеленных на филологические отделения университетов.

То же самое относится и к тестам-сочинениям. Сочинение в принципе не относится к сфере языковой деятельности. Это деятельность литературная, основными компонентами которой являются не лексика, а семантика, грамматика, логика, воображение и мышление. Все эти качества имеют отношение к личности писателя и его литературному мастерству, а не к его владению письменной речью. Об этих тестах, особенно сочинениях на свободную тему, выполняемых экспромтом в ходе экзамена, можно говорить, во-первых, как о содержательно инвалидных заданиях, и, во-вторых, как о заданиях четвёртого уровня усвоения. В обоих случаях они неуместны для экзамена, который проверяет владение абитуриентом стандартным английским языком. Если абитуриенту в будущем и придётся писать какие-либо сочинения (essays), то это всегда будут содержательно валидные задания второго уровня усвоения и никогда задания на свободную тему (четвёртый уровень).

Много вопросов вызывают также критерии оценки качества знаний испытуемых.

«Уравниловка» в оценке разноуровневых тестов и сумма баллов за их выполнение, в-первых, недопустима по математическим соображениям (отсутствие аддитивности), а во-вторых, не даёт объективной картины успеваемости и оснований для правильных суждений при приёме в вуз.

Немаловажно и то, что надёжность батарей тестов разного вида деятельности чрезвычайно низка (30%–40%), что также резко снижает достоверность суждений по результатам теста.

И, конечно, полный волонтаризм в назначении времени на выполнение батарей тестов разного уровня: 50 тестов первого уровня — 30 мин. (полминуты на тест); 40 тестов второго уровня — 25 мин. (тоже полминуты); 60 тестов 2–3 уровня — 55 мин. (почти минута на тест). Такая жёсткая регламентация для проверки знания иностранного языка ничем не оправдана: испытуемому может быть предоставлено столько времени, сколько ему необходимо для завершения всего теста без спешки и нервного напряжения. Эта рекомендация поддерживается специальным исследованием фактора времени для качества выполнения теста (Hale, 1992).

НЕКОТОРЫЕ ПУБЛИКАЦИИ

ПО ТЕМЕ:

Kaplan Educational Center, GRE Exam 2000–2001.

Staff of the Princeton Review, Cracking the NEW SAT, N.Y., 2005.

Brenner, G. A. TOEFL, 2001 Edition. IDG Books Worldwide, Inc. USA 2000.

Hale (June 1992) Effects of Amount of Time Allowed on the Test of Written English (<http://www.jslw.org>).

Hale and Courtney (February 1991). Note taking and Listening Comprehension (<http://www.jslw.org>).

Ogden, C. K. Basic English. London, 1968.