

(интеграция оказывается невозможной из-за передачи объективной характеристики), и: ?*Ему недостает зубов*, - где она в принципе возможна в случае переносного, оценочного, субъективного понимания в смысле 'давать отпор'.

Это проявляется и на системном уровне преимущественно при словообразовании, например: *безголовый (невец) ≠ ОТСУТСТВИЕ + ГОЛОС*. В последнем случае можно предположить, что результатом интеграции становится формирование и репрезентация другой концептуальной характеристики: '**несоответствие** определенному профессиональному уровню'. Приведем еще несколько примеров: *бездушный, бессердечный, бесславный, отмороженный, отптый, разбросанный, раскрепощенный* и т.д.

Таким образом, когнитивная специфика языковой интерпретации обусловлена ее непосредственной зависимостью от основных познавательных процессов концептуализации и категоризации и заключается в различном взаимодействии коллективного и индивидуального, энциклопедического и языкового типов знания, интерпретирующего (модусного) и интерпретируемого концептов на системном и функциональном уровнях языковой репрезентации.

1. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 5-22.

2. Болдырев Н.Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. Выпуск IV. Концептуализация мира в языке: коллектив. моногр. М.-Тамбов: Ин-т языкознания РАН / Издательский дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2009. С. 25-77.

3. Болдырев Н.Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // Вопросы когнитивной лингвистики. 2010. № 1. С. 5-14.

4. Болдырев Н.Н. Роль интерпретирующей функции в

формировании языковых категорий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Вып. I (93). 2011. С. 9-16.

5. Болдырев Н.Н., Магировская О.В. Языковая репрезентация основных уровней познания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 2. С. 7-16.

6. Демьянков В.З. Основы теории интерпретации и ее приложения в вычислительной лингвистике. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

7. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 17-33.

8. Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. С. 5-12.

9. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000.

10. Магировская О.В. Репрезентация субъекта познания в языке. М.; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р.Державина, 2008.

11. Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. М.: Мысль, 1983.

12. Ушаков Д.В. Когнитивная система и развитие // Когнитивные исследования: Проблема развития. Сборник научных трудов: Вып. 3. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. С. 5-14.

13. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

14. Jackendoff R. Semantics and Cognition. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.

15. Talmy L. The Relation of Grammar to Cognition // Topics in Cognitive Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. P. 165-205.

\*\*\*

Мақалада когнитивтік әрекет ретінде тілдік талдау түрлері мен функциялары қарастырылған. Талдаудың құрылымы мен ерекшелік сипаты тиісті концептілер мен категорияның құрылымы мен мазмұнын анықтайды, олар болымсыз категориясын талдау мысалында көрсетілген.

\*\*\*

The article focuses on types and functions of linguistic interpretation as a cognitive activity. It is argued that the structure and specific features of interpretation determine the structure and content of the corresponding concepts and categories. This is illustrated by way of analysis of the category of negation.

*О. Б. Алтынбекова*

## ЕНТ В КАЗАХСТАНЕ: ТЕСТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ПЕРВОМУ И ВТОРОМУ

Как известно, с 1999 года вступительные экзамены в вузы Казахстана стали проводиться в форме комплексного тестирования абитуриентов (КТА), а с 2004 года – также и в форме единого национального тестирования (ЕНТ),

обеспечивающего совмещение итоговой аттестации обучающихся в организациях общего среднего образования и вступительных экзаменов в организации образования, дающие послесреднее и высшее образование. КТА, как

форма контроля уровня знаний и вступительный экзамен для поступающих в вузы республики, и сейчас сохраняет свое место в системе образования Казахстана – для выпускников школ прошлых лет и некоторых других категорий абитуриентов [1: 17]. Тестирование по русскому как первому и второму обязательно как при проведении ЕНТ, так и КТА.

В первые годы после введения тестирования количество апелляций абитуриентов из-за некорректности тестовых заданий по русскому языку было очень значительным. В связи с этим был проведен критический анализ тестов по русскому языку, содержащихся в ежегодных сборниках тестовых заданий и книжках-вопросниках абитуриентов Казахского национального университета [2]. Было обнаружено множество методологических, фактических, стилистических и других ошибок в тестах по русскому языку, в том числе наличие двух, иногда более, возможных правильных ответов, использование в заданиях малоупотребительных иноязычных или устаревших слов и их форм, знание лексического значения и правописания которых неоправданно вменялось в обязанность абитуриенту, употребление просторечных или жаргонных слов, отсутствие унификации в формулировках заданий, терминологический разнобой и т. п. С тех пор Центром тестирования РК, разработчиками тестовых заданий по русскому языку и экспертами была проделана большая работа, в результате которой в республике создана база в целом корректных и валидных тестов по русскому языку как первому.

Для определения наиболее сложных для участников ЕНТ и КТА разделов русского языкознания необходимо было осуществить качественный анализ результатов тестирования, который в дальнейшем способствовал бы выработке методических рекомендаций с целью совершенствования обучения школьников русскому языку как родному. Огромная выборка тестов (1.784.490 тестовых заданий), полученная нами из базы данных Национального центра тестирования, позволила получить репрезентативные сведения. Необходимо пояснить, что 30 тем языкознания, предлагаемых для ЕНТ и КТА: *Фонетика и графика; Словообразование* и т.д. до *Стилей речи* – содержат также множество подтем, и амплитуда правильных / неправильных ответов как *по темам*, так и внутри одной темы (*по подтемам*), может быть очень значительной.

Среди тем языкознания наиболее слабые результаты были определены при выполнении

тестов, в которых содержались предложения с обособленными членами (по этой теме было дано всего 34% правильных ответов). В заданиях со сложносочиненными предложениями зафиксировано 37% правильных ответов. Участники ЕНТ серьезно затруднялись также с ответами по теме «Бессоюзные сложные предложения»: в таких тестах правильных ответов насчитывалось 39%. В тестовых заданиях темы «Сложноподчиненные предложения» было дано 40% правильных ответов, по теме «Морфология» – 41%.

В то же время самые высокие результаты – по 72% правильных ответов – участники тестирования показали по темам *Правописание приставок, Гласные после шипящих и ц в суффиксах и окончаниях* и *Имя существительное*. По 67% правильных ответов пришлось на темы *Имя прилагательное* и *Имя числительное*, 65% – на темы *Состав слова, словообразование, формообразование*, а также *Лексика и фразеология*.

64% верно выполненных тестовых заданий было показано по *Орфографии*, по 61% – по темам *Орфоэпия* и *Местоимение*, 60% правильных ответов – по темам *Фонетика и графика, Наречие*.

Колебания числа правильных ответов по остальным темам языкознания были в пределах от 59% (*Стили речи*) до 43% (*Слова, грамматически не связанные с членами предложения*). В целом амплитуда процентного соотношения правильных ответов по различным темам значительно колебалась – от 72% до 34%.

Представляет большой интерес анализ результатов тестирования, полученных в разрезе подтем языкознания. Так, наиболее высокий процент (86%) правильных ответов был отмечен при правописании суффиксов имен существительных, сложных прилагательных без соединительных гласных (85%), правописании частиц (85%), приставок на *-з* и *-с* (83%). Крайне низкие результаты были зафиксированы в тестах, содержащих предложения с обособленными уточняющими членами предложения (22% правильных ответов), знаками препинания при цитатах (23%), обособленными приложениями (24%), знаками препинания в сложносочиненных предложениях (28%), в тестах с односоставными предложениями (29%).

Неожиданно наиболее сложными для выпускников казахстанских школ с русским языком обучения оказались тесты, в которых требовалось поставить ударение в глагольных формах: количество правильных ответов едва

достигало 21%! Интересно, что в целом по теме «Глагол» участники ЕНТ дали 55% правильных ответов, а по подтеме «Правописание глаголов» был получен наиболее высокий результат – 69% верных ответов. Таким образом, внутри одной темы установлена разница в уровне языковой компетенции выпускников школ в 3,3 раза.

Аналогичные результаты обнаружены при анализе ответов внутри темы *Прямая и косвенная речь*. Здесь также была установлена различная степень знаний (более чем в 3 раза) при ответах, с одной стороны, по подтеме *Знаки препинания при диалоге* (70% правильных ответов), с другой стороны, при выполнении тестовых заданий подтемы *Знаки препинания при цитатах* (всего 23%).

В теме *Простое предложение*, где в целом было дано 57% правильных ответов, меньше всего участники ЕНТ знали подтемы *Приложение* (32%) и *Обстоятельства* (36%), а лучше всего – *Типы предложения по цели высказывания* (68%) и *Знаки препинания в конце предложения* (67%). Как видно, здесь также установлена почти двукратная разница в знании выпускниками отдельных подтем.

Точно так же, если в целом по теме *Частицы* тестируемые дали 50% правильных ответов, то внутри темы, в тестовых заданиях по правописанию частиц, как было отмечено, информанты справились в 85% случаев, однако на вопросы о значении и разрядах частиц они дали только 35% верных ответов.

Таким образом, участники ЕНТ – выпускники казахстанских общеобразовательных школ с русским языком обучения – значительно слабее владеют грамматическим материалом, во-первых, объективно повышенной трудности (пунктуацией в сложных синтаксических структурах, при обособленных уточняющих членах предложения и др.), во-вторых, касающимся культуры речи (ударение в глагольных формах и т. п.), снижающийся уровень которой специалисты отмечают практически во всех социальных слоях населения, а также сугубо теоретическими вопросами лингвистики, связанными с классификациями частей речи на виды и разряды, семантические и структурные группы.

В 2008 году, в соответствии с Законом об образовании, к обязательным предметам ЕНТ были добавлены: *казахский язык для выпускников школ с русским языком обучения; русский язык – для окончивших школы с государственным (казахским) языком обучения*. В связи с этим крайне важно было проанализировать и современные тестовые задания, используемые

для оценки уровня владения выпускниками казахских школ *русским языком как вторым*, поскольку исследование вопросов качества составления тестовых заданий позволяет внести определенный вклад в теоретические и практические аспекты методики преподавания русского языка в казахской школе и, кроме того, способствует осуществлению более объективного контроля знаний учащихся.

В тестовых заданиях по русскому языку как второму, подготовленных Центром тестирования для ЕНТ, оказались многочисленные ошибки, в первую очередь методологического характера. Так, давно известно, что методика обучения языку как первому и второму – принципиально иная, а значит, тесты по русскому языку как родному, с одной стороны, и второму, с другой, должны создаваться по разным правилам и соответствовать совершенно иным требованиям.

Очевидно, что при разработке валидных тестов (*валидность (validity)* – важнейшая характеристика качества теста, ориентированная на оценку адекватности теста поставленной цели его создания) необходимо было учесть наиболее частотные интерференционные ошибки. Как известно, казахский и русский языки по своему происхождению принадлежат к разным языковым семьям, что обуславливает наличие глубоких расхождений в их структурах. В связи с этим одним из надежных критериев оценки степени владения казахами-билингвами русским языком как вторым может служить усвоение и адекватное употребление в спонтанной русской речи явлений так называемого *языкового дефицита*, отсутствующих в системе родного языка и потому усваиваемых с особым трудом. К таким явлениям при исследовании казахско-русского билингвизма с уверенностью можно отнести предположно-падежную парадигму склонения, грамматическую категорию рода, видо-временную систему русского глагола и некоторые другие, кардинально иные языковые характеристики, чем в родном, казахском языке. Давно замечено, что чем больше различия между языковыми системами, т. е. чем больше в каждой из них свойственных только ей форм и моделей, тем больше проблема изучения и потенциальная область интерференции. Всегда необходимо точно определить эти сходства или различия для каждой области языка – фонетики, грамматики и лексики и, сравнив фонетические и грамматические системы двух языков, установив их различия, получить список потенциальных форм интерференции [3] или, другими

словами, определить потенциальную область интерференции. Тем не менее, в сборнике не обнаружены тестовые задания, которые бы содержали перечисленные наиболее сложные вопросы при изучении русского языка в казахской аудитории и учитывали бы специфику ее обучения, что является главным недостатком тестов, предлагаемых для экзамена по русскому языку как второму.

Важнейшим условием создания качественных тестов является также правдоподобность *дистракторов* – неправильных ответов, в противном случае даже неподготовленный тестируемый успешно выполнит тестовое задание. Во многих анализируемых тестах дистракторы оказались «неработающими», по тестологической терминологии. Например, в задании указать предложение с причастным оборотом один из дистракторов содержит простое, ничем не осложненное предложение: *Был прекрасный июльский день* [4: 22]. Или, предлагая найти словосочетание с примыканием, авторы тестов дают в качестве дистракторов словосочетания, образованные посредством только согласования [4: 23], что, естественно, «спровоцирует» правильный ответ даже у учащегося с низким уровнем языковой компетенции, просто по принципу несходства и неправдоподобия. В тестовом задании указать слово с ударением на третьем слоге три дистрактора содержат слова из двух слогов [4: 82], что упрощает задачу участника ЕНТ более чем наполовину: он должен выбрать правильный ответ не из пяти вариантов, а только из двух. Такие задания не отвечают одному из основных критериев качественных тестов – *дискриминативности* (*discriminatory power*), т. е. способности задания дифференцировать тестируемых на лучших и худших. Высокая дискриминативность – важная характеристика удачного тестового задания. Это утверждение становится вполне понятным, если вспомнить, что достижение дифференцирующего эффекта – это главная цель нормативно-ориентированных тестов, поэтому хороший тест должен быть составлен из заданий с высокой дискриминативной способностью.

В заключение важно подчеркнуть: неверно, методологически неграмотно разработанный тест вместо пользы может принести большой вред. В первую очередь, это относится к таким тестовым заданиям, где возможны два или несколько правильных ответов. В подобном случае даже знающий, подготовленный учащийся или студент может оказаться неправильно оцененным. Использование таких тестов

совершенно недопустимо при проведении ЕНТ, тем не менее, подобные примеры заданий обнаружены и в анализируемом сборнике, изданном Центром тестирования. Так, в задании указать слово, которое не является деепричастием [4: 8], может быть два правильных ответа: *поднёс* (глагол) и *спавший* (причастие); несогласованное определение выражается не только существительным, как полагают разработчики теста и требуют этого же от учащегося, но и местоимением (*его дом*) или наречием (*мясо по-казахски*); и т. д.

Подобные ошибки, далеко не полностью представленные в настоящей статье, недопустимы в тестовых заданиях, разработанных для проведения такого важного государственного мероприятия, как единое национальное тестирование, когда должна быть соблюдена максимальная адекватность и объективность при оценке знаний выпускников общеобразовательных школ Казахстана. Введение в 2008 году нового предмета для сдачи ЕНТ – казахского языка для выпускников школ с русским языком обучения и русского языка – для выпускников школ с казахским языком обучения – является исключительно важным шагом для языкового строительства в республике. Кроме того, социолингвистический анализ данных о степени владения языками молодым поколением казахстанцев, в том числе русским языком как первым и вторым, может служить существенным критерием эффективности реализации проекта развития дву- и полиязычия в Казахстане, имеющего сейчас государственное значение. В связи с этим тестовые задания для проведения ЕНТ, предназначенные для обеспечения максимальной объективности в оценке знаний выпускников школ и социальной справедливости при присуждении государственных образовательных грантов и кредитов, должны создаваться на самом высоком профессиональном уровне.

1. Итоги формирования студенческого контингента вузов Республики Казахстан в 2010 году. – Астана: Национальный центр тестирования, 2010.

2. Алтынбекова О.Б. Вопросы предвузовского тестирования по русскому языку в Казахстане // Русское слово в мировой культуре. – Санкт-Петербург, 2003. С. 222-228; Русский язык как первый и второй в Едином национальном тестировании в Казахстане // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М.: Изд-во МГУ, 2010. С. 583-584.

3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Пер. с англ. – Благовещенск, 2000.

4. Сборник тестов по русскому языку в классах с государственным языком преподавания. – Астана: Национальный центр тестирования, 2008.