

Т.О. Самородова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва)

ОБРАТНОЕ ВЛИЯНИЕ ЭКЗАМЕНА IELTS

Статья посвящена исследованию влияния экзамена IELTS на отношение студентов к преподаваемому предмету, их мотивированности, оценке собственных знаний, перспектив обучения и трудоустройства. Кроме того, выявлены уровень тревожности, наиболее проблемные зоны студентов по различным аспектам и степень их удовлетворенности полученными знаниями, а также приведены рекомендации преподавателям для оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: *самооценка, мотивированность, успеваемость, метапознание, формат, аспект.*

Экзамен IELTS, относящийся к международной системе тестирования, определяющий уровень владения английским языком, в настоящее время получил широкое применение как в качестве инструмента, используемого при аттестации учащихся, так и в качестве надежного оценочного средства учащегося.

Независимо от значимости данного экзамена и востребованности в современном академическом мире, представляется необходимым рассмотреть, какое влияние оказывает подготовка к сдаче IELTS и сама процедура его прохождения на обученность студентов и какие сопутствующие и, возможно, незапланированные процессы и изменения происходят в восприятии и сознании самих студентов.

Существует общеизвестное понятие о том, что прохождение международных экзаменов оказывает значительное воздействие как на образовательную систему, так и на все общество в целом [1, с. 291]. Так, по мнению Чарльза Алдерсона [2], внесшего в прикладную лингвистику термин «обратное влияние» (*washback*), помогающий исследовать воздействие языковых тестов как на процесс обучения студентов, так и на их отношение к предмету, а именно – проследить изменения, происходящие в личности обучающегося, поведении учителя, атмосфере в классе, выборе методики обучения и материалов для изучения, следует учитывать как позитивные, так и негативные факторы. Многие западные лингвисты, такие как Филипп Вернон, Алан Дэвис, Артур Хьюз, Брюс Пирсон, писали о том, какую власть имеют экзамены надо всеми процессами, происходящими в аудитории. Так, Пирсон, например, утверждает, что «общепризнанное мнение заключается в том, что экзамены влияют на отношение, поведение и мотивацию учителей, учеников и их родителей и, в конечном итоге, это оказывает обратное влияние на процесс

обучения, так как учителя и ученики делают то, чего они не делали бы в иной ситуации» [3]. Вернон считает, что подобные экзамены разрушают учебный план, полагая, что учителя склонны игнорировать те виды работ, которые не способствуют успешной сдаче экзамена и уделяют чрезмерное внимание натаскиванию на конкретные экзаменационные задания [4].

Поскольку в сфере преподавания английского языка все больше и больше внимания уделяется учитыванию потребностей учащихся, их индивидуальному стилю обучения и особенностям личности, тогда как экзамен IELTS предполагает овладение достаточно унифицированными знаниями и вполне конкретным форматом по различным аспектам, представляется интересным проанализировать, насколько он отвечает удовлетворению нужд и потребностей студентов в овладении недостающих им знаний.

Основной вопрос заключается в том, какое обратное воздействие оказывает подготовка к данному экзамену на студентов, ведет ли она лишь к сдаче экзамена или меняет мотивацию студентов, уровень стресса, самооценку, перспективность при трудоустройстве и, что представляется также очень важным для преподавателя, какие слабые стороны данного вида обучения стоит учитывать для оптимизации учебного процесса.

Для того чтобы ответить на упомянутые выше вопросы, требуется привлечение различных методов исследования, а именно: количественный сбор информации, проведение анкетирования, опросов и интервью обучающихся, сравнительно-сопоставительный анализ результатов экзамена и академической успеваемости.

Исследование проходило в несколько этапов.

1-й этап – отбор студентов

Исследование проводилось на протяжении двух лет и в общей сложности в нем был задействован 41 студент. Изначально были отобраны студенты первого курса, где, согласно утвержденной программе обучения, шла подготовка к сдаче IELTS, завершавшаяся прохождением процедуры экзамена в конце второго курса. Однородность студентов была определена посредством отбора первокурсников, сдававших ЕГЭ по английскому языку, а не поступивших в Университет по результатам олимпиад или по предоставлению льгот, снижавших требования к абитуриентам при поступлении.

2-й этап – начальное анкетирование

Первое анкетирование, суммирующее результаты ЕГЭ по каждому студенту, проводилось сразу после его поступления в институт в начале первого курса.

По результатам анкетирования все студенты были поделены на группы в зависимости от их исходного уровня для наглядности сравниваемой информации. Таким образом, было получено три группы.

Первую составили наиболее сильные студенты, сдавшие ЕГЭ более чем на 90 баллов. В эту группу попало 17 человек.

Вторую группу составили студенты, сдавшие ЕГЭ на 80–89 баллов. В эту группу вошло 18 человек.

К третьей группе были отнесены студенты, показавшие наиболее низкие результаты, а именно – получившие на ЕГЭ от 60 до 79 баллов. Таких оказалось 6 человек.

3-й этап – проведение анкетирования, опросов, интервью

Второе анкетирование проводилось после окончания второго курса, но до сдачи студентами экзамена IELTS.

Студентов попросили заполнить опросные листы, содержащие информацию по поводу мотивации, стресса, который они испытывают перед экзаменом, и оценить по десятибалльной шкале. Также необходимо было провести самооценку знаний по всем аспектам. Кроме этого, студентов также попросили описать потребности, не нашедшие отражение в предэкзаменационной подготовке, и спрогнозировать возможный балл на экзамене. Во время интервью студенты попытались оценить перспективы собственных достижений в будущем, имея за плечами подготовку к международному экзамену.

Как уже было упомянуто выше, одним из инструментов исследования явилось самооценивание студентов.

Многие советские и российские ученые, такие как А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Божович, С.Р. Пантилеев, Е.А. Серебрякова, Е.Е. Кравцова, Е.В. Субботский, Е.И. Савонько, Е.О. Смирнова, Р.Б. Стеркина и многие другие, в первую очередь отмечали влияние самооценки на деятельность человека. Соответственно, учебная деятельность также попадает в эту категорию. Очевидно, что восприятие студентами себя как успешной личности повышает мотивированность, уверенность в собственных силах и, в результате, способствует формированию психологически устойчивой и академически перспективной личности.

Самооценка зачастую рассматривается как альтернативный вариант оценивания знаний, полностью заменяющий традиционный, позволяющий развить языковое мышление и внутреннее понимание процессов обучения. Этот вид оценивания отражает конструктивистскую теорию обучения, согласно которой ученики являются активными участниками процесса обучения, конструирующими собственные знания и дающими им надлежащую оценку.

Сторонники данной теории утверждают, что самооценка имеет ряд преимуществ. Во-первых, это увеличивает самостоятельность студента. Во-вторых, как отмечает Дэвид Ньюман [5], самооценка помогает студентам развить критическое самопознание себя в качестве активного агента, участвующего

щего в процессе обучения. В-третьих, самооценка улучшает метапознание, что, в свою очередь, ведет к развитию мышления и оказывает позитивное воздействие на обучение. Еще одним преимуществом данного вида оценивания считается повышение мотивации студентов, их заинтересованности в процессе.

Следующим преимуществом можно считать повышение уверенности в себе, что стимулирует студентов сознательно как можно скорее ликвидировать открывшиеся им пробелы в знаниях.

К еще одному преимуществу можно отнести тот факт, что студенты интегрируют теорию и практику, соотнося знания с собственной жизнью. [6]

Также к преимуществам данного вида оценивания можно отнести перераспределение обязанностей между учителем и учеником, так как последний забирает на себя одну из основных функций учителя, а именно – оценивание результатов обучения.

Вместе с тем нельзя не отметить, что метод оценивания результатов работы при помощи самооценки имеет и определенный ряд недостатков, к которым в первую очередь можно отнести субъективизм и психологический аспект, снижающий надежность и валидность оценивания, задействованные в его реализации, и, соответственно, не всегда реально отражающий действительность.

Этому имеется целый ряд объяснений.

Во-первых, студенты могут как переоценивать, так и недооценивать собственные знания и силы, до конца не осознавая их диапазон. Иногда данный вид оценки не сочетается с типом личности человека и может вызывать внутреннее сопротивление, поскольку учащиеся зачастую убеждены, что именно учитель и должен решать, какими навыками и умениями надо овладеть в первую очередь, а что вторично и не требует внимания на данном этапе. Все это делает затруднительным проведение студентами оценивания собственных возможностей или результатов работы.

Для нивелирования изложенных выше возможных недостатков данного вида оценивания студенты прошли через пробный этап выставления оценок по различным аспектам своим одноклассникам и взаимного обмена комментариями и пояснениями, несколько адаптировавших их к роли учителя, что помогло им преодолеть психологический барьер и попытаться достичь максимальной объективности.

4-й этап – анализ данных

Был проведен всесторонний анализ полученных данных по анкетированию и интервью, в результате которого стало возможным сравнить предполагаемый или ожидаемый студентами результат с итоговой оценкой, полученной на экзамене, а также увидеть влияние подготовки к экзамену на самооценку студентов и мотивированность к обучению.

Также происходил количественный сбор информации по результатам экзамена с выявлением аспектов, по которым были получены наиболее низкие результаты, что помогло выявлению наиболее проблемных зон в обучении.

Результаты исследования

1. На рис. 1 приведены итоговые результаты в баллах по экзамену IELTS в первой группе наиболее подготовленных по английскому языку студентов, были получены следующие результаты: 9 (или максимальный балл) получили 12 %, 8 баллов – 35 %, 7 баллов – 53 % учащихся.

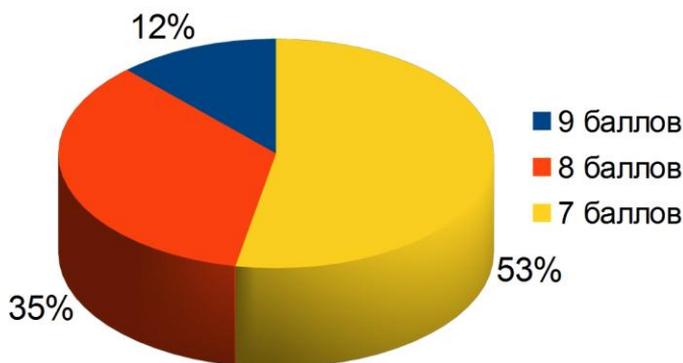


Рис. 1. Балл по IELTS в группе № 1

Рис. 2 иллюстрирует ожидания студентов в получении определенных баллов внутри той же группы.

Как видно из рис. 2, наблюдается значительная корреляция между изначальным уровнем студентов, зафиксированным на ЕГЭ и их ожиданиями в получении итоговых баллов по IELTS. Кроме того, очевидно, что студенты, имеющие изначально высокий уровень, относящиеся к данной группе, адекватно оценивают свои возможности, так как ожидания практически полностью совпали с полученными баллами.

Так, максимальный балл предполагали получить те же 12 %, 8 баллов – те же 35 % и лишь небольшое расхождение наблюдается в ожиданиях в получении 7 баллов – 47 % и 6 баллов – 12 %.

Если перевести все данные в количество опрошенных студентов, то видно, что расхождение появилось лишь из-за одного студента, слегка недооценившего свои возможности.

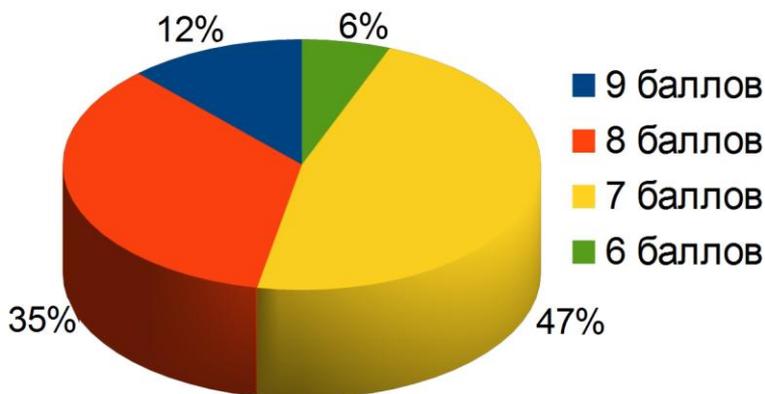


Рис. 2. Самооценка группы № 1

Как видно из рис. 3, иллюстрирующего ситуацию во второй группе, объединяющей студентов, сдавших ЕГЭ на 81–90 балл, экзамен на 9 сдали 6%, на 8 – 33% и на 7 – 61% студентов.

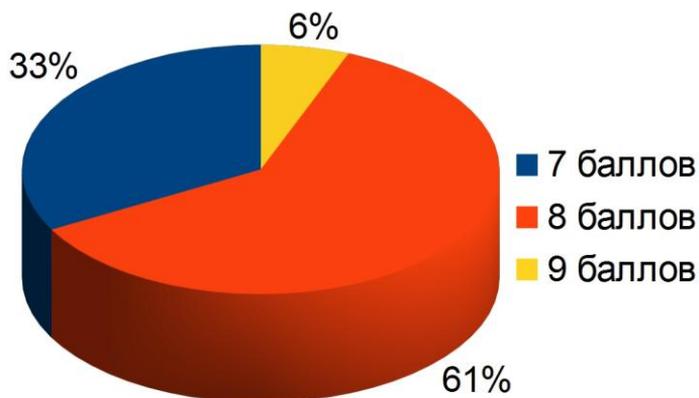


Рис. 3. Балл по IELTS в группе № 2

В данной группе ожидания или самооценка были явно занижены, что видно из рис. 4, так как 6 % надеялись получить 9 баллов, 16 % – 8 и большинство или 67 % – 7 баллов и оставшиеся 11 % – 6 баллов.

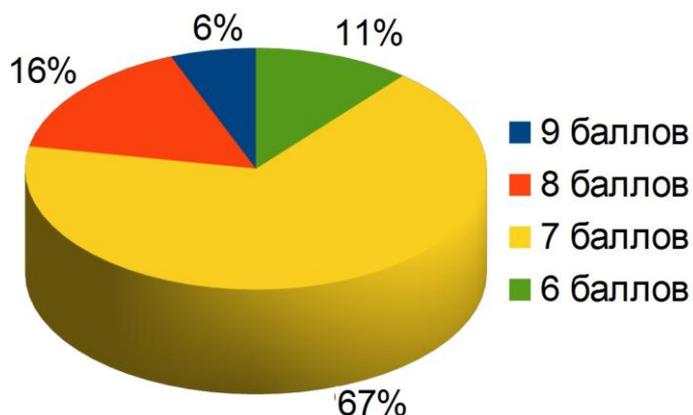


Рис. 4. Самооценка группы № 2

В третьей группе студентов, сдавших ЕГЭ на 50–80 баллов, ожидания опять практически полностью совпали с полученными результатами, что видно при сравнении рис. 5 и 6, поскольку на 6, 7 и 8 баллов сдало равное количество учащихся – одна треть.

Ожидалось же, что на 8 баллов сдаст треть студентов, на 7 баллов – половина и на 6 баллов – шестая часть, что означает, что лишь один студент несколько переоценил свои возможности, тогда как у всех остальных предположения совпали с полученными результатами (см. рис. 5, 6).

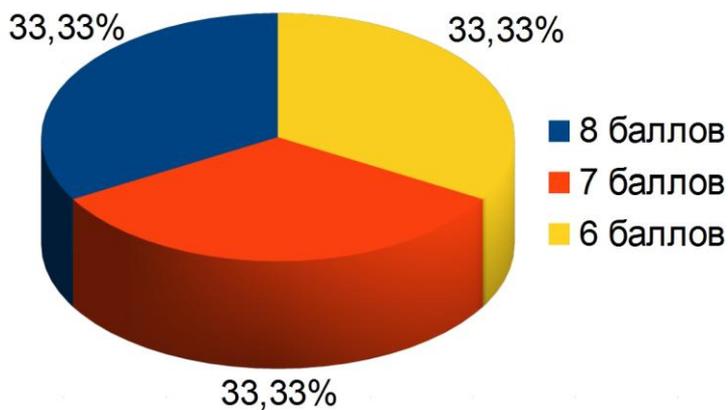


Рис. 5. Балл по IELTS в группе № 3

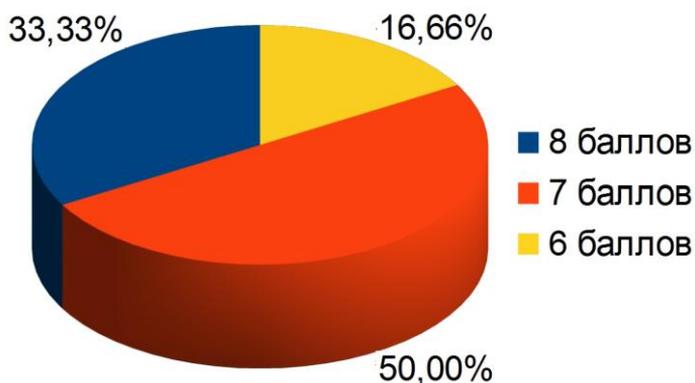


Рис. 6. Самооценка группы № 3

Одной из целей исследования являлся анализ изменения мотивированности студентов к обучению.

Многие ученые отмечают демотивационную роль длительного ожидания экзамена, которое отвлекает обучающихся от самого процесса получения знаний и настраивает исключительно на овладение данным форматом, зачастую в ущерб предмету в целом.

Соответственно, задачей учителя является активное стимулирование студентов и поддержание эффективного и позитивного взаимодействия с обучающимся, при котором обратная связь приобретает приоритетное значение.

Очень важно остановиться на анализе полученных результатов для достижения максимального позитивного обратного эффекта, так как зачастую в качестве этого эффекта называют любое движение в определенном направлении.

Необходимость принудительно обучать и овладевать определенным форматом, постоянное погружение в навязываемые условиями инструкции по прохождению экзамена, по мнению многих лингвистов, лишают творческую личность свободы выбора языковых средств, оказывают тяжелое психологическое воздействие, сужают поле деятельности и препятствуют самореализации [7, с. 460]. Появляется опасность освоения ограниченных определенным форматом знаний, так как только они и подлежат тестированию.

К другой стороне негативного обратного эффекта можно отнести атмосферу нервозности и страха, царящую в душе студентов накануне экзамена. Так, согласно данному исследованию прослеживается увеличение чувства тревожности по мере приближения к экзамену, которое отметило абсолютное большинство студентов, что позволяет делать вывод о дестабилизирующем

влиянии экзамена на нервную систему учащихся. Ряд лингвистов высказывают мнение, что, если вместо теста на определение языкового уровня студента, к разряду которых относится IELTS, проводить тест, оценивающий личные достижения каждого учащегося, в котором студент может блеснуть собственными победами, наработками и успехами, отрицательный обратный эффект от экзамена значительно снижается, а у многих студентов и вовсе переходит в положительный [8, с. 45].

Надо заметить, что отношение к подготовке и сдаче экзамена было неоднозначное. С одной стороны, все слушатели заметили, что курс подготовки заставил их работать интенсивнее для достижения более высоких результатов на экзамене, с другой стороны, им стало понятно, что этот курс не удовлетворяет все их нужды и потребности по изучению языка.

Согласно анкетированию, проведенному во всех группах, был зафиксирован значительный рост мотивированности студентов к получению знаний, оцененной от 5 до 10 баллов по десятибалльной шкале у 93% опрошенных, особенно если они попадали под формат IELTS. Студенты перечисляли различные факторы, повлиявшие на повышение мотивации, а именно: развитие логического мышления и структурной целостности, которому способствуют задания, также полезные для математики, логики, экономики, философии, ознакомление с различными стилями и пластами языка: формирование навыка анализа статистических и прочих данных, которые активно развиваются при описании графиков, схем, циклов; развитие понимания академических текстов и их структуры, необходимых для написания курсовых работ, дипломных проектов и научных статей-докладов.

Вместе с тем 35 % студентов отметили нехватку знаний по видам работы, не проверяемым данным экзаменом, а именно: творческое письмо, составление критической рецензии, перевод фильмов, проведение презентаций и им подобных. Это позволяет делать вывод о необходимости расширения спектра заданий и включения дополнительных видов, в которых студенты ощущают острую потребность.

Представляется существенным анализ полученных баллов на экзамене, представленный по аспектам. Согласно результатам, представленным на рис. 7, наиболее низкие баллы (менее 50 % от максимальных) были получены по аудированию, что наблюдалось у 18 % студентов.

Письмо также представляло явную трудность, так как 15 % получили баллы, не превышающие 50 % от максимального. Говорение вызвало затруднения у 9 %, тогда как чтение – лишь у 2 % студентов.

Интересно, что сами студенты достаточно точно оценили аспекты, представлявшиеся им максимально сложными.

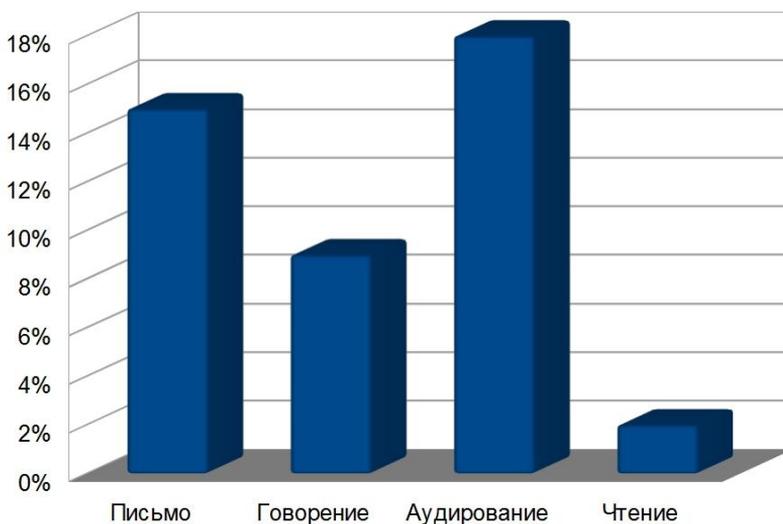


Рис. 7. Выявленная сложность аспектов

Если проанализировать данные, представленные на рис. 8, отражающем предположения обучающихся о наиболее сложных аспектах, то становится очевидным, что студенты вполне объективно оценивают свои возможности, поскольку общие тенденции сохраняются: наибольшие опасения вызывает аудирование (29 %), следующее по уровню сложности – письмо (18 %), затем идет говорение (9 %), тогда как чтение трудности не вызывает.

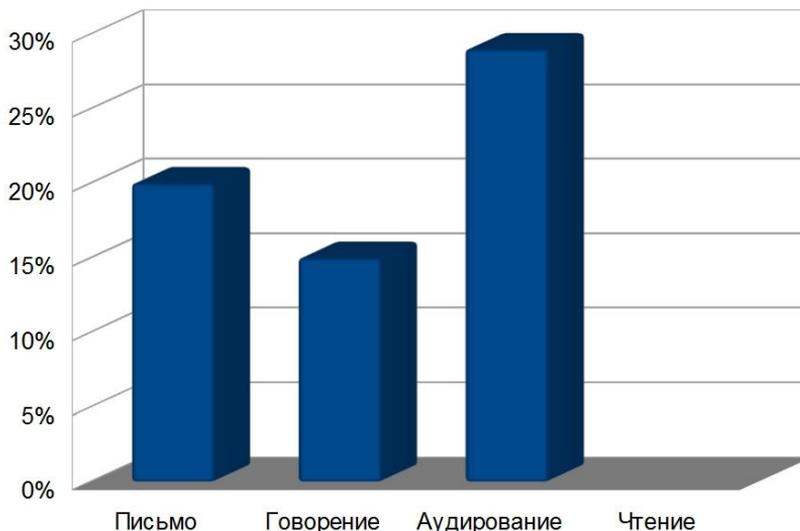


Рис. 8. Предполагаемая сложность аспектов

Исходя из вышесказанного напрашивается вывод о необходимости акцентирования внимания именно на этих аспектах при подготовке к данному экзамену и наработке дополнительных заданий, направленных на совершенствование в данной области.

При беседе с преподавателем студенты в целом (87 %) отмечали, что данный курс нацелен в основном на отработку навыков сдачи экзамена, а не на повышение собственной мотивации и независимости в обучении.

Последним пунктом анкетирования, предложенного студентам, был вопрос, связанный с оцениванием изменений в перспективности при дальнейшем обучении и трудоустройстве, вызванной сдачей IELTS. Надо заметить, что по данному вопросу наблюдалось практически полное единомыслие. Так, 95 % опрошенных считают, что их перспективы улучшились в результате сдачи международного экзамена, и лишь 5 % считают, что они остались прежними.

Выводы

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы, которые стоит принимать во внимание для оптимизации учебного процесса при условии подготовки к сдаче IELTS:

1. В целом можно заметить, что подготовка к прохождению и сдача экзамена IELTS оказывают положительный эффект на мотивированность студентов к восприятию новой информации, в первую очередь по видам работ, представленным в формате IELTS по всем аспектам. В качестве доказательства, приводимого студентами, можно выделить высокую степень приобретаемой обученности по применению различных навыков, отрабатываемых в процессе подготовки к экзамену, что расширяет диапазон знаний студентов и положительно влияет на получение ими профессиональной компетенции. Вместе с тем стало очевидным наличие неудовлетворенности студентов в освещении определенных видов работ, не включенных в упомянутый экзамен, и необходимости добавления их в учебный план.

2. По поводу изменений в самооценке собственных возможностей студентов можно сделать вывод о том, что в целом подготовка к сдаче экзамена IELTS оказывает благотворное влияние на учащихся, обладающих изначально низким уровнем, безусловно, значительно поднявших его и поверивших в себя вследствие прохождения подготовки, и студентов с высоким уровнем владения языком, закрепивших и улучшивших свои знания по всем аспектам. Для выяснения причин возникновения заниженной оценки у группы студентов со средним изначально уровнем можно сделать вывод о необходимости проведения дополнительных исследований.

3. Факт сдачи международного экзамена, по мнению самих студентов, оказывает благотворное влияние на увеличение перспектив каждого учащегося как в обучении, так и в трудоустройстве в будущем.

4. Поскольку исследование выявило, что наибольшую, как психологическую, так и реальную, трудность представляют два аспекта – аудирование и письмо, то напрашивается вывод о необходимости акцентирования внимания именно на них при подготовке к данному экзамену и привлечения дополнительных заданий, направленных на совершенствование в данных областях.

5. Преподавателям также необходимо учитывать состояние тревожности или стресса, которые присущи студентам, осознающим перспективы сдачи экзамена, и создавать максимально комфортную обстановку в аудитории.

Данная работа может оказать позитивный эффект на организацию подготовки студентов к сдаче IELTS, так как позволит преподавателям предвосхитить возможные трудности студентов на экзамене, помочь справиться им с нарастающим уровнем стресса и обратить внимание на наиболее часто возникающие сложности.

Список литературы

1. Wall D. Impact and washback in language testing // *Encyclopedia of Language and Education* / C.C. & D. Corson (eds.). – Vol. 7. – Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

2. Alderson J. Charles. Does washback exist? // *Applied Linguistics*. – 1993. – No. 14. – P. 115–129.

3. Pearson I. Tests as levers for change / D. Chamberlain & R.J. Baumgardner (eds.). – London: Modern English Publications, 1988. – P. 98–107.

4. Vernon P.E. *The Measurement of Abilities* (2nd ed.) – London: University of London Press, 1956.

5. Nunan D. *The Learner-Centered Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

6. Kusnic E., Finley M. *Student Self-Evaluation: An Introduction and Rationale*. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1993. – P. 5–14.

7. Chapman D.W., Snyder C.W. Can high stakes national testing improve instruction: reexamining conventional wisdom: *International Journal of Educational Development*. – 2000. – No. 20 – P. 457–474.

8. Bailey M. Kathleen. *Washback in Language Testing: Monograph Series, Educational Testing Service*. – New Jersey, 1999.

Получено 20.08.2015

T.O. Samorodova

WASHBACK EFFECTS OF IELTS

The article dwells upon the impact of the preparation for IELTS on students' attitude to studying, motivation, self-assessment, future academic and employment prospects. In addition, the paper gives recommendations helping teachers to cope with the problems connected with students' stress and satisfaction levels and singles out the weakest points in different aspects revealed by the examination.

Key words: *self-assessment, motivation, academic progress, metacognition, format, aspect.*