

Е.Д. ЦОЙ
(Георгиевск)

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дан анализ трансформаций системы тестирования в России, вызванных современными социальными условиями и быстрым темпом развития технологий.

Ключевые слова: *тестирование, тест, компьютерное тестирование, история создания теста, интеграция, система контроля.*

Анализ тестирования обученности студентов иностранному языку приобретает особую важность в связи с коренными изменениями, продиктованными социальными условиями, и быстрым темпом развития технологий как в практике преподавания иностранного языка, так и в методической науке. Сегодня мы стали свидетелями появления реальной востребованности иностранного языка. Все больше людей изучают иностранные языки и широко используют эти навыки в практической деятельности. Оживление межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному богатству делают иностранный язык не просто интересной учебной дисциплиной, но и необходимым средством для диалога культур, вхождения России в мировую экономическую систему, осуществления совместных с другими странами научно-технических проектов. Возрастает потребность в специалистах, владеющих разговорной речью, а также подготовленных для работы с литературой и различной документацией на иностранном языке. Это способствует значительным изменениям в практике обучения иностранным языкам, где доминирующим становится коммуникативный подход, при котором уже с первого занятия студентов обучают общению на иностранном языке.

Необходимость рассмотрения проблем организации и содержания контроля продиктована также разработкой государственного образовательного стандарта по иностранным языкам, осуществляемой в отделе обучения иностранным языкам Института общего среднего образования РАО под руководством академика А.А. Миролобова и члена-корреспондента РАО И.Л. Бим [1]. В данном документе ста-

вятся адекватные потребностям современного общества цели, определяется основное содержание обучения, формулируются требования к минимальному базовому уровню владения иностранным языком, задается минимально достаточный уровень подготовки студентов. Единство минимальных требований влечет за собой установление всеобщих объективных форм и способов контроля (тестирования) успешности обучения, что является новым для отечественной методики. Вместе с тем приходится признать, что проблемы контроля речевых умений разработаны недостаточно: не рассмотрен ряд теоретических вопросов, слабо раскрыта специфика проверки. В связи с этим следует говорить об актуальности исследования вопросов контроля по иностранному языку.

Особое внимание к контролю речевых умений обусловлено, во-первых, тем, что именно коммуникативные умения являются основным показателем обученности студентов иностранному языку; во-вторых, в практике все еще преобладает контроль языковых навыков (лексических, грамматических, произносительных), и у преподавателя имеется значительный опыт подобного контроля – контроль же речевых умений (особенно итоговый) за весь курс обучения, как это предполагает государственный образовательный стандарт, является в известной мере новым.

Совершенствование контроля — одна из актуальных, обсуждаемых на страницах методических журналов тем в современной зарубежной литературе по проблемам обучения иностранному языку. Основное внимание авторов сосредоточено, как правило, на разработке вопросов тестирования. Вопросы функционирования тестов в обучении иностранному языку рассматривали такие исследователи, как А. Дейвис, А. Кнапп-Потхофф и др. Первый из названных авторов разработал типологию тестов. По принципу назначения он различает следующие типы тестов: тесты достижений (*achieverent tests*), тесты владения языком (*proficiency tests*), тесты склонности к языку (*aptitude tests*) и диагностические тесты (*diagnostic tests*) [2].

Тесты достижений ориентированы исключительно на проверку усвоения пройденного материала и выявляют степень обученности студентов. Тесты владения языком строятся не на основе содержания определенного языкового курса, а с учетом того, что сту-

денты обучаются иностранному языку и вне школы. Так, английский язык является своего рода *lingua franca* для школьников европейских стран. Тесты склонности к языку используются в основном в целях дифференциации обучения студентов. При помощи диагностических тестов обнаруживаются пробелы в обучении, на основе чего предлагаются профилактические меры для той или иной группы школьников или отдельных студентов.

А. Кнапп-Потхофф выделяет следующие функции тестов: диагностика, прогнозирование, управление учебным процессом, стимулирование мотивации учения, аттестация (выставление оценок, выдача свидетельств). Диагностическая функция, по мнению исследователя, состоит в том, что тесты показывают не только то, насколько усвоен учебный материал, но и то, каков характер пробелов в усвоении. Тесты также дают информацию для прогнозирования успешности обучения, которая может служить основой для распределения студентов по группам, занимающимся по разным программам. Это позволяет осуществлять необходимую для преподавателя и студентов обратную связь, обеспечивающую управление учебным процессом и способствующую эффективности обучения. Периодические промежуточные тесты помогают выявлять успешность хода обучения, своевременно обнаруживать склонности школьников и на основе этого пробуждать у студентов интерес к изучению иностранного языка.

По мнению зарубежных ученых, разработка проблем языкового тестирования в XX в. прошла несколько этапов: от эссе-переводного, или донаучного, до сегодняшнего – коммуникативного, базирующегося на последних достижениях лингвистики и методики. Между этими этапами ученые выделяют психометрико-структуралистическую «эру» (на протяжении которой были адаптированы в методических целях принятые в психологии методики изменения параметров поведения) и психолингвистическую / социолингвистическую (В. Spolsky). Этим двум «эрам» соответствовали так называемые дискретный и интегративный подходы к тестированию (J.V. Heator) [6].

Оппозицией атомистическим допущениям дискретного подхода к тестированию стал интегративный подход, ознаменовавший наступление психолингвистической эры, представленной именами таких ученых, как А. Дейвис, Дж. У. Оллермл и др. Для того чтобы преодолеть недостаточность показателей владения иностранным языком, получаемых при

дискретном тестировании, в 1970-е гг. зарубежные методисты стали разрабатывать так называемые интегративные тесты (Там же).

Принцип клоуз-тестирования основан на гештальттеории о закрытии (*closure* – подсознательное закрытие или заполнение пробелов в деформированном тексте). В ходе выполнения клоуз-теста студенты делают приемлемые подстановки, используя всевозможные контекстуальные ходы (W.L. Taylor).

Дж. У. Оллермл получил высокую корреляцию между результатами выполнения клоуз-тестов, построенных на основе текстов повествовательного характера (*prose cloze tests*), и результатами выполнения устных тестов. Это позволило ему сделать вывод о том, что клоуз-тесты охватывают одновременно все стороны обученности иностранному языку. А. Хьюз считает, что клоуз-тесты, построенные на записях диалогов (*conversational cloze tests*), могут обеспечить косвенное измерение устных речевых умений. Свой вывод он подкрепляет показателем корреляции между оценками умений студентов в говорении учителями и результатами клоуз-тестирования, равным +0,69. Еще в большей степени, как оказалось, такие тесты, выполняемые письменно, соотносятся с устными тестами. Коэффициент корреляции рангов Спирмена равен +0,8 (D. Brown). Заметим, однако, что данные положения справедливы лишь для студентов, изучающих второй язык в условиях двуязычия или иностранный язык в стране изучаемого языка. Разрешить проблему выявления способности и готовности студентов к использованию иностранного языка как средства общения призван коммуникативный подход, ознаменовавший наступление новой эры в истории разработки проблем языкового тестирования. Важным шагом на этом пути явилось построение модели коммуникативной компетенции.

Канадские исследователи В. Каналь и М. Суэйн включили в представленную ими модель три компонента коммуникативной компетенции: грамматическую (знание правил грамматики), социолингвистическую (знание правил употребления и правил дискурса) и стратегическую (знание вербальных и невербальных стратегий общения) компетенции. Позднее В. Каналь предложил четырехмерную модель, содержащую лингвистическую, социолингвистическую (социокультурные правила), дискурсивную (связность) и стратегическую компетенции.

Германский лингводидакт П. Дуайе создал другую модель коммуникативной компетенции, состоящую из следующих компонентов:

- компетенция в говорении (лексическая, грамматическая, произносительная);
- компетенция в письме (лексическая, грамматическая, орфографическая);
- компетенция в аудировании (различение звучащих знаков, а также грамматическая и лексическая компетенции);
- компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая компетенции) [4].

На основе этой модели П. Дуайе разработал типологию тестовых заданий на материале немецкого языка как иностранного.

На сегодняшний день наиболее перспективной представляется модель коммуникативной языковой способности, которую предложил Л.Ф. Бахман. Она состоит из языковой и стратегической компетенций и психофизиологических механизмов. По мнению многих авторитетных исследователей, подобная модель могла бы служить основой для конструирования коммуникативных тестов, особенно для выделения критериев сформированности коммуникативной компетенции. Следует отметить, что в последнее время этот вопрос неоднократно поднимался на международных симпозиумах, организованных Советом Европы для инструкторов-учителей иностранных языков. Как констатировал Дж. Трим, слишком часто критерии и процедуры тестирования, используемые для публичных экзаменов, не отвечают целям и методам, наилучшим образом соответствующим развитию способности и готовности студентов использовать язык в общении [2].

В последнее время в средних специальных учебных заведениях России однозначно определяют совокупность представлений, знаний, умений и навыков, которые студенты должны усвоить, чтобы получить соответствующий диплом. Эта совокупность воплотилась в государственных образовательных стандартах (ГОС). Использование для итоговой и промежуточной аттестации студентов критериально-ориентированных педагогических тестов, основанных на ГОСах, является, на наш взгляд, чрезвычайно перспективным.

Основными видами контроля над учебной деятельностью студентов являются текущий, периодический (рубежный, поэтапный, промежуточный) и итоговый. К сожалению, терминология видов и уровней контроля до конца не установлена, и многие авторы используют термины по-разному. Учитывая, что системе профессионального образования России необходимы вступительные испытания для поступающих, мы будем рассматривать следующие

виды тестового контроля: вступительный, текущий, промежуточный (или рубежный, поэтапный) и итоговый.

Для стандартизации требований к абитуриентам и унификации процедуры вступительных испытаний тестовый контроль абитуриентов должен быть организован централизованно. Для вступительных тестов можно рекомендовать гомогенный нормативно-ориентированный подход к интерпретации результатов тестирования.

Наиболее перспективным, на наш взгляд, является разработка для итоговой аттестации гетерогенных *междисциплинарных профессионально-ориентированных тестов*, т.е. таких критериально-ориентированных тестов, каждое задание которых базируется на содержании ГОС по нескольким ключевым специальным дисциплинам и ориентировано на профессиональную деятельность специалиста [3].

Таким образом, важным требованием к контролю в любой форме является объективность полученных результатов, которая позволяет дать точную оценку и определить рекомендации по коррекции учебной деятельности обучающихся и методической деятельности преподавателя. Чтобы можно было проанализировать ход учебного процесса, оценить результаты контроля, определить при необходимости рекомендации по коррекции и их адрес, необходимо установить дифференцированные параметры оценки по видам речевой деятельности и аспектам языка и обеспечить их качественную и количественную интерпретации, что представляет собой особую сложность при комплексном обучении.

Изложенные соображения объясняют тот повышенный интерес к тестовым формам контроля, который проявился в последнее время у методистов и преподавателей иностранных языков. Однако тестовая методика контроля требует специальных исследований, практической разработки и опытной проверки, чтобы эта форма контроля могла удовлетворять условиям обучения иностранному языку и при этом эффективно обеспечивать функционирование обратной связи.

Литература

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку. М., 2004.
2. Теория и практика языковых тестов / сост. Р. Сельг, И. Соттер. Таллин, 1980.
3. Тестирование языковой компетенции: терминологический словарь-справочник. СПб., 2004.

4. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации : учеб.-метод. пособие для студ., обуч. по спец. 022600 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Таганрог, 2001.

5. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford, 1990.

6. Lado R. Language Testing. Longman, 1961.

7. Weir C. Communicative Language Testing. Hemel Hemstead : Prentice Hall International, 1990.

Test control in the process of foreign language learning

There is given the analysis of transformations of testing system in Russia, aroused by the modern social conditions and quick development of technologies.

Key words: *testing, test, computer testing, history of test making, integration, system of control.*

О.П. САФОНОВА
(Волгоград)

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЛИНГВИСТИКА И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ» НА БАЗЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВЕБ 2.0

Раскрываются специфика и компоненты профессиональной иноязычной компетенции студентов направления «Лингвистика и новые информационные технологии». Описывается трехуровневая модель развития профессиональной иноязычной компетенции, основанная на поэтапном развитии дискурсивно-лингвистического, интерактивно-социолингвистического и креативно-проектного компонентов.

Ключевые слова: *Веб 2.0, электронные портфолио, Махара, ИКТ, профессиональная иноязычная компетенция.*

Исходя из основных положений проекта Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образова-

ния Министерства образования РФ по направлению «Лингвистика и новые информационные технологии» нового поколения, составленного в соответствии с компетентностным подходом, определим структуру профессиональной компетенции лингвиста, специалиста в области прикладной лингвистики. Поскольку подготовка лингвиста, будь то преподаватель, переводчик, исследователь, разработчик, эксперт или текстолог, предполагает становление специалиста по информационному обмену между различными культурами, то следует вести речь о формировании межкультурной коммуникативной компетенции. Последнюю О.Р. Бондаренко понимает как «ориентацию говорящего на иностранном языке носителя языка своего речевого поведения на иностранного адресата, т.е. успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [2, с. 40].

Однако студенты, обучающиеся по направлению «Лингвистика и новые информационные технологии», должны также обладать навыками анализа текста в его устной и письменной формах; уметь применять методы и инструментарий обработки информации, в частности с помощью новых информационных технологий; знать особенности когнитивного подхода к исследованию текста. Следовательно, наряду с межкультурной коммуникативной компетенцией, необходимо формировать проектно-исследовательскую компетенцию специалиста в области прикладной лингвистики. Мы рассматриваем данную компетенцию в контексте определения образовательной компетенции, сформулированного А.В. Хуторским [4]. Проектно-исследовательская компетенция – это совокупность лингвистических знаний в определенной области, знаний о структуре проектной и исследовательской деятельности, наличие проектных и исследовательских умений (умения решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель деятельности, планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования), способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности. Проектно-