РЕФЕРАТ

для сдачи кандидатского экзамена

по истории и философии науки

**Тема: «История становления и этапы развития тестирования как формы организации обратной связи в условиях среднего и высшего образования»**

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение  1. Разработка проблемы тестирования в отечественной методике  2. Типы тестов в общеобразовательной практике и обучении иностранному языку  3. Эволюция подходов и тестовых методик в зарубежной системе образования  Список литературы | 3  5  15  23  32 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Рассмотрение проблем 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 того, как иностранный язык стал реально востребованным. Все большее число 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, интеграции России в мировую экономическую систему, осуществления совместных научно-технических проектов с другими странами. 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 иностранном языкам, где доминирующим подходом 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 временного государственного образовательного стандарта по иностранным языкам, осуществляемой в отделе обучения иностранным языкам Института общего среднего образования Российской академии образования под руководством академика А.А. Миролюбова и члена-корреспондента РАО И.Л. Бим. В готовящемся документе ставятся адекватные потребностям современного общества цели, определяется основное содержание обучения, формулируются требования к минимальному базовому уровню владения иностранным языком, предъявляемые обучающимся. Задается минимально достаточный уровень подготовки студентов. Единство минимальных требований влечет за собой установление единых 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. Поэтому исследование вопросов контроля по иностранному языку на сегодняшний день особенно актуально.

Особое внимание контролю речевых умений обусловлено следующими соображениями. Во-первых, 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 Временный государственный образовательный стандарт, является в известной мере новым.

Данная работа представляет своего рода итог исследований, проведенных отечественными методистами. Показаны как достижения отдельных педагогов, так и перспективы разработки проблемы тестирования в свете новых задач и подходов. Рассматривается состояние исследований в области тестирования иностранному языку в зарубежной методике. Сильной стороной данных изысканий является создание различных видов тестов. Показаны как их достоинства, так и ограниченность в использовании, в частности невозможны применения тестовой методики для установления уровня сформированности продуктивных речевых умений (говорения и письма).

**1. РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МЕТОДИКЕ**

Вопросы контроля обученности студентов иностранному языку получили значительно меньшее освещение в отече­ственной методической литературе по сравнению с другими проблемами. Более того, в ряде пособий эта важная пробле­ма, по существу, не рассматривалась. Так, в методических пособиях И.В. Рахмано­ва. И.Д. Салистры вообще нет специаль­ных разделов или параграфов, посвящен­ных особенностям контроля усвоения обучающимися иностранного языка: лишь от­дельные рекомендации сообщались в процессе изложения приемов работы над языковым материалом. Основное внима­ние в этих и других пособиях уделялось контролю знаний и умений оперировать языковым материалом, что характерно также для работы В.С. Цетлин, пособия Б.Ф. Корндорфа. Так, В.С. Цетлин раз­личает три вида контроля: первичную проверку, последующую и итоговую, ого­варивая при этом, что эти термины весь­ма условны и несовершенны. Суть первой проверки — установление качества усво­ения знаний по лексике, грамматике в изолированном виде, второй — умение пользоваться изученным языковым мате­риалом, и, наконец, третьей — проверка развития умений пользования средства­ми иностранного языка в устной и пись­менной речи без специального контроля [2].

Таким образом, до середины 60-х гг. основным объектом проверки успешнос­ти овладения языком являлись знание и умение пользоваться языковым матери­алом, а критерием усвоения считалась корректность действий или операций с языковыми единицами.

Усиление внимания к практическому владению иностранным языком обучающимися в 60-е гг. со стороны методистов из­менило подход к объектам контроля. Ос­новными объектами контроля обучен­ности студентов иностранному языку становятся навыки речевой деятельности. Так, в коллективной монографии «Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе» впервые основное вни­мание было уделено контролю речевых умений в устной речи, чтении и письме с учетом специфики отдельных видов рече­вой деятельности [18]. Особое значение име­ла работа «Контроль речевых умений», в которой впервые было показано, что основным объектом контроля является осу­ществление акта коммуникации в устной или письменной форме. Поэтому основ­ной критерий – правильность высказы­вания в устной и письменной форме или получение информации в результате по­нимания устного высказывания или про­читанного текста. Корректность акта коммуникации рассматривается как до­полнительный критерий. Эта точка зре­ния была развита в последующих рабо­тах и стала общепризнанной в методике. Суть этого подхода к объектам и крите­риям контроля сводится к следующему:

1. Основным объектом контроля являются речевые умения студентов,  
   а владение языковым материалом представляет собой объект текущего  
   контроля.
2. В основе контроля должны быть положительные критерии для  
   определения умений в говорении (монологической и диалогической речи), для чего следует отказаться от рассмотрения устной речи как суммы навыков употребления языкового материала.
3. При контроле обученности студентов иностранному языку следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи, достижимую в условиях средней школы, и связывать оценку не с языковыми ошибками, а с осуществлением коммуникативно­го акта, решением коммуникативной задачи.
4. Показателями, удовлетворяющими требованиям, предъявляемым к высказыванию студентов средней школы, являются: а) умение адекват­но выражать свои мысли в заданной речевой ситуации, б) относительная правильность используемых речевых моделей и их сочетаний.
5. При контроле рецептивных умений понимания иноязычной речи на слух и чтения следует обратить внимание на глубину понимания.
6. Контроль рецептивных речевых умений допускает количественное  
   измерение их показателей. Выдвижение коммуникативной ком­петенции в качестве основной практиче­ской цели обучения иностранному языку и разработка Временного государствен­ного образовательного стандарта, вклю­чающего минимальные требования к обучающимися, вызвали необходимость выделе­ния разных уровней коммуникативной компетенции, выступающих в качестве объектов контроля [18].

Опираясь на исследования американ­ских ученых, И.Л. Бим разработала мо­дель уровневого подхода к определению степени развития коммуникативной ком­петенции. В предлагаемой автором моде­ли выделяются шесть таких уровней: I — начальный, II — средний, III — продви­нутый, IV — высокий, V — профессио­нально достаточный, VI — высший. Внутри каждого из уровней коммуникативной компетенции автор предлагает различать три подуровня: нижний, про­межуточный, верхний [2].

Реально достижимым в базовом кур­се обучения иностранному языку являет­ся средний уровень, т.е. уровень элемен­тарной коммуникативной компетенции. Нижний уровень начинающего достига­ется, как правило, уже на первом году обучения. В «Книге для учителя» к учеб­нику немецкого языка для 5 класса И.Л. Бим и др. предложены составлен­ные О.Г. Поляковым тесты, предназна­ченные для измерения достигнутого уров­ня и его оценки. Это позволяет с первого года обучения ориентироваться на пла­нируемые результаты. Осуществлять кон­троль без четкого видения планируемо­го результата обучения на каждом этапе учебного процесса непродуктивно, ибо контроль должен быть адекватен ему. Под руководством И.Л. Бим в диссерта­ционном исследовании Т.В. Марковой были уточнены планируемые результаты обучения на различных этапах.

В качестве планируемого результата базового курса обучения иностранному языку, по мнению разработчиков стан­дарта, выступает элементарная коммуни­кативная компетенция в аудировании, го­ворении и письме, продвинутая комму­никативная компетенция в чтении и приобщение к культуре страны изучаемо­го языка, чего невозможно достичь без когнитивного и аффективного развития школьников.

Коммуникативные умения являются идеальными объектами контроля. Они обнаруживаются в конкретной речевой деятельности студентов —»деятельнос­ти общения», по меткому замечанию М.Л. Вайсбурд. Однако до настоящего времени не поставлена точка в решении проблемы выделения материальных объектов контроля. Определенную по­пытку в этом направлении предприняла И.Л. Бим. Ей удалось зафиксировать ре­чевые действия, которыми овладевают школьники на том или ином уровне коммуникативной компетенции, и достаточ­но подробно описать прогресс в форми­ровании иноязычных речевых умений [3].

Проблема уточнения объектов конт­роля обученности студентов иностранно­му языку, несомненно, будет еще не раз рассматриваться в отечественных мето­дических исследованиях.

Перейдем далее к вопросу о выявлении функций контроля. Отметим сразу, что по этой проблеме нет единства среди отече­ственных исследователей-методистов.

В отечественной методике контроль рассматривается как система, которая всесторонне охватывает весь процесс обу­чения иностранному языку. Система кон­троля отвечает нуждам учебного процес­са и как его составная часть обнаружи­вает те или иные функции.

Наиболее подробно функции контро­ля были освещены в работе М.Е. Брейгиной и А.Д. Климентенко. Контроль, по их мнению, выполняет следующие функ­ции: обучающую, диагностическую, кор­ректирующую, контролирующую, управ­ленческую, оценочную, стимулирующую, развивающую, воспитывающую.

Аналогичной точки зрения придер­живается С.Ф. Шатилов, который различает следующие функции: конт­рольно-корригирующую, контрольно-предупредительную, контрольно-стиму­лирующую, контрольно-обучающую, контрольно-диагностирующую, конт­рольно-воспитательную и развивающую, контрольно-обобщающую. С.Ф. Шати­лов, как и некоторые другие методисты, исходит из общедидактического понима­ния контроля, внося свое понимание это­го феномена применительно к предмету «иностранный язык», и выдвигает пре­дупредительную функцию, которая, по его мнению, должна установить, какие объекты будут подвергаться контролю, и обобщающую функцию, соответствую­щую комплексной проверке при подведе­нии итогов. С нашей точки зрения, пер­вая из этих функций вряд ли имеет место, ибо преподаватель может предупреждать или не предупреждать о контроле. Вторая фун­кция не является таковой, так как она со­ответствует итоговому виду контроля, который признает и С.Ф. Шатилов. Ито­говый контроль, по сути дела, всегда ком­плексный. Вряд ли правомерно выделять спе­циально контролирующую функцию, как это предлагает М.Е. Брейгина и А.Д. Климентенко, ибо все остальные функции носят контролирующий харак­тер, что подчеркивает С.Ф. Шатилов в самих названиях [4].

Другие авторы (Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, А.П. Старков) склон­ны рассматривать контроль лишь как форму осуществления обратной связи. В соответствии с данной точкой зрения Р.К. Миньяр-Белоручев выдвигает его в качестве основной функции обратной связи исходя из того, что контроль есть «совокупность рецептивных действий и операций учителя по сопоставлению вос­принятого с реально существующим или воображаемым эталоном». Поэтому кон­троль, по его мнению, призван лишь дать информацию об уровне подготовки студентов. В качестве дополнительной фун­кции он выдвигает стимулирующую, по­скольку ожидание контроля, согласно его мнению, стимулирует учебные действия студентов, дополнительно активизируя их деятельность. Подобное ограничение контроля, в сущности, одной функцией нельзя признать удачным, поскольку ав­тор имеет в виду только учителя, хотя процесс обучения двусторонний (препо­давание и учение). Поэтому нельзя не согласиться с удачным замечанием Н.Ф. Талызиной о том, что, несмотря на совпадение обратной связи и контроля по содержанию, последний отличается нали­чием определенных функций, проявляю­щихся в зависимости от конкретных ус­ловий. Так, если преподаватель проводит конт­рольную работу и сведения о ее результатах не поступают к обучающимся, можно говорить о двух функциях контроля — функции об­ратной связи и функции учета. Под последнеи понимается констатация уровня усвоения изученного материала. Если имеет место самоконтроль или же преподаватель сообщает студентам итоги конт­рольной работы, то, кроме функции об­ратной связи, проявляется обучающая функция, которая заключается в синтези­ровании ранее усвоенного материала и приобретенных умений, повторении и закреплении усвоенного [31].

Несколько иначе подходит к пони­манию контроля как обратной связи А.П. Старков, рассматривая его с учетом структуры учебного процесса, явля­ющегося двусторонним. Обратная связь, по его мнению, направлена на учителя, с одной стороны, и на студентов — с дру­гой. Первая носит управленческий харак­тер и имеет следующие функции: диагно­стическую, корригирующую и оценоч­ную. Вторая характеризуется как учебная и выполняет корригирующую, оценоч­ную и мотивационно-стимулирующую функции. Сама идея рассмотреть функ­ции контроля с позиций учителя и уче­ника безусловно плодотворна. Однако признание контроля лишь обратной свя­зью, когда исчезает обучающая функция, представляется нам достаточно спорным. Положительным в концепции этого ав­тора следует считать то, что он пытается показать, как проявляют себя отдельные функции при реализации различных ви­дов контроля.

Е.И. Пассов, по сути, повторяя мысль, высказанную ранее И.Л. Бим, о том, что «если учитывать, что взаимодействие учителя и студентов в процессе обучения строится на корреляции их действий, то самоконтроль выступает как коррелят со­путствующего метода преподавания — контроля», выдвигает идею — контроль должен на протяжении большей части учебного процесса носить латентный (скрытый) характер для студентов и содействовать их переводу на самоконт­роль, а программа обучения общению строится на идее профилактики ошибоч­ной деятельности [19]. Данное представление о контроле как фазе перехода к самокон­тролю достаточно интересно. Однако ав­тор не до конца раскрыл эту идею, и она осталась благим пожеланием. Но стрем­ление избежать ошибок, что характерно также для представителей методических систем, базирующихся на психологии би­хевиоризма, вряд ли возможно. Кроме того, в обучении иностранному языку важную роль играет отрицательный язы­ковой опыт, сущность которого раскрыл еще Л.В. Щерба.

Рассматривая эту сторону проблемы контроля, приходится констатировать, что среди отечественных методистов нет единства по этому вопросу и он требует более тщательного исследования.

Обратимся к вопросу о способах кон­троля. Первоначально методисты, как уже указывалось, при контроле усвоения языкового материала использовали обычные упражнения, применяемые в процессе обучения. Затем стали приме­нять тесты. Однако уже в 60-70-е гг. оте­чественные методисты смогли преодо­леть психометрический подход к контро­лю, получивший свое развитие в работах как зарубежных, так и отечественных ис­следователей в области языкового тести­рования, с его неадекватным для овладе­ния иностранным языком как средством общения акцентом на формальную сто­рону речи, на манипулирование единица­ми языка.

Положение о возможности количе­ственного измерения показателей рецеп­тивных умений было развито в ряде ис­следований по использованию тестов в обучении иностранному языку. Следует отметить работы по вопросам тестирова­ния таких методистов, как Ж.А. Витковская, Н.В. Володин, А.Ю. Горчев, В.А. Коккота, Ф.М. Рабинович и М.В. Розенкранц, И.А. Рапопорт, Р. Сельг и И. Соттер, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова и др. В них речь идет, как правило, о тестировании либо рецептивных видов речевой деятельности, либо отдельных аспектов языка.

В специальном пособии для учителя «Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе» таких известных мето­дистов, как И.А. Рапопорт, Р. Сельг и И. Соттер, нашли отражение вопросы конструирования тестов, их использова­ния в учебном процессе и измерения с по­зиций психометрического подхода. В рамках данного подхода рассматрива­лись тесты и в работах других отечествен­ных методистов [26].

У ряда отечественных исследователей, подчеркивавших важность использова­ния тестов для оперативного управления процессом обучения (т. е. обратной связи) и заключения о качестве подготов­ки студентов по иностранному языку, было несколько одностороннее понима­ние данного средства контроля. Так, С.К. Фоломкина делала акцент на фор­мальной стороне тестов, причисляя к ним лишь те задания, которые «позволяют всем студентам работать одновременно в одинаковых условиях и записывать вы­полнение символами (например: 1а, 2с, Зb и т.д.)» [33]. Однако многочисленные упраж­нения подобного рода встречаются в лю­бом из действующих учебников по инос­транному языку, но никто не называет их тестами. Безусловно, контроль со сторо­ны учителя за выполнением упражнений студентами имеет место, равно как и обу­чающая функция реализуется во время выполнения школьниками контрольной работы или теста. Но главное отличие теста от упражнения и контрольной ра­боты это то, что его результаты можно измерить.

Возможности психометрического под­хода к изменению уровня владения инос­транным языком как средством общения ограничены. Педантично вычисленные по определенным методикам, заимствован­ным из психологии и социологии, пока­затели валидности и надежности характе­ризуют, как правило, тесты, нацеленные на контроль владения единицами языка.

Здесь, однако, следует отметить одно существенное обстоятельство, которое сыграло важную роль в совершенствова­нии контроля умений чтения и аудирова­ния. Речь идет об использовании таких форм заданий (методик), как множе­ственный выбор, упорядочение, т. е. так называемых заданий на выбор ответа, ко­торые некоторые авторы называют соб­ственно тестами. Вклад Н.В. Воло­дина, А.Ю. Горчева, Ф.М. Рабинович, М.В. Розенкранц, С.К. Фоломкиной, И.А. Цатуровой и других в разработку проблемы использования подобных за­даний в целях контроля и самоконтроля умений чтения и аудирования очевиден. Такие задания действительно выполня­ются всеми обучающимися одновременно и часто с энтузиазмом, легко и быстро про­веряются учителем и позволяют ему при­бегнуть к помощи компьютера.

К сожалению, в отечественной мето­дической литературе не очень много ра­бот по проблеме контроля устной речи и письма. Да и в самой программе не пре­дусматривается контроль письма, а кон­троль говорения сводится к монологиче­скому сообщению по одной из предло­женных тем.

В настоящее время разрабатывается Временный государственный образова­тельный стандарт по иностранному язы­ку, в котором определяются цели обуче­ния, базовый (инвариантный) уровень предъявления учебного материала, мини­мальные требования к уровню подготов­ки студентов, а также характеризуется подход к измерению уровня обученности. Поэтому вновь встал вопрос о тестах и других формах контроля успешности овладения школьниками иностранным языком, который, однако, должен ре­шаться с позиций коммуникативного подхода.

Обратимся к вопросу о видах контро­ля. Большинство методистов различают вслед за дидактами два вида контроля: текущий и итоговый. Однако имеются и другие классификации. Так, в «Общей методике...» авторы различают повсед­невный (текущий), специально организованный, осуществляемый после изучения темы, параграфа, и итоговый. С. Ф. Ша­тилов выделяет следующие виды контро­ля: текущий (следящий), тематический, периодический, итоговый. Рассмотрение этих двух предложений показывает стрем­ление авторов выйти за рамки бинарной системы. Это связано со спецификой предмета «иностранный язык». Вместе с тем сами определения нельзя признать удачными, так как термины «текущий» и «итоговый» связаны со временем их при­менения, а такие наименования, как «те­матический», «обобщающий» и «специ­ально организованный», – с другими ос­нованиями. Первые два нацелены на контроль пройденного материала, а спе­циально организованный контроль свя­зан с обстоятельствами, не имеющими ничего общего с процессом обучения. С нашей точки зрения, недостаток исследо­ваний рассматриваемого вопроса состо­ит в том, что виды контроля, по сути дела, раскрываются без достаточного учета специфики иностранного языка как учеб­ного предмета. Тем не менее, в «Теоретических основах...» предпринята попытка связать виды контроля с его процессуальной и ре­зультативной сторонами. Это иллюстри­руется на примере навыка. Текущий кон­троль связывается с измерением сформи­рованности операций, входящих в навык, в итоговый – с проверкой степени сформированности навыка. Нетрудно заме­тить, что подобный подход соответству­ет прежде всего контролю языковых на­выков, но недостаточен при установке на формирование коммуникативной компе­тенции. Таким образом, и этот вопрос требует дополнительного исследования. Обобщая данные о разработке про­блемы контроля в обучении иностранно­му языку в отечественной методике, при­ходится признать, что многие вопросы требуют дальнейшего исследования. К ним можно отнести:

* уточнение функций контроля;
* выявление специфики видов контроля при обучении иностранному языку;
* разработку способов контроля при овладении различными видами  
  иноязычного общения;
* совершенствование процедуры подго­товки и подведения итогов контроля.

Совершенно очевидно, что в ходе ис­следований возникнут и новые вопросы, обусловленные спецификой иностранно­го языка как учебного предмета [18].

**2. ТИПЫ ТЕСТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ И ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ**

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении ИЯ считается тест. Использованию тестов посвящены многочисленные публикации в журнале «Иностранные языки в школе». Большинство из исследований в данной области отвечало потребностям своего времени, однако в них затрагивались отдельные аспекты и проблемы тестирования, зачастую под тестом понимались лишь только некоторые типы тестовых заданий.

В зарубежной литературе по тестированию под педагогическим или психологическим тестом часто понимают процедуру, предназначенную для выявления конкретного образца поведения (в нашем случае – речевого), из которого можно сделать выводы об определенных характеристиках личности.

Основное отличие теста от традиционной контрольной работы состоит в том, что он всегда предполагает измерение. Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма учителя, чем оценка за выполнение традиционной контрольной работы, которая всегда субъективна, поскольку основана на впечатлении учителя, не всегда свободного от его личных симпатий или антипатий по отношению к тому, или иному ученику. Главная отличительная черта теста – объективность, гарантируемая измерением, функция которого состоит в том, чтобы поставлять количественную информацию.

Максимально повысить надежность измерения и валидность использования теста можно если следовать трем основным этапам его создания: 1) дать ясное и недвусмысленные теоретические – научно-обоснованные определения умений, которые надо измерить; 2) точно установить условие и операции, которых следует придерживаться при проведении теста и наблюдении за его выполнением; 3) количественно определить результаты наблюдений, с тем, чтобы убедиться, что используемые измерительные шкалы обладают всеми необходимыми качествами.

Существуют различные определения понятия «тест» – от практически любого вида контрольного задания до набора заданий вида «множественный выбор». В зарубежной практике языкового тестирования различия в трактовке понятия ***test*** представляются как различия между понятиями «контрольная работа» вообще как основание оценочного суждения и «контрольная работа», предполагающая специально организованное измерение интересующих нас знаний (умений, навыков) [39].

Тестирование в обучении ИЯ проводится для выявления 1) уровня достижения в определенном виде деятельности; 2) способностей к определенному виду деятельности; 3) трудностей в овладении тем или иным видом деятельности и возможных способов их преодоления.

В практической деятельности преподавателям чаще приходится встречаться с тестами первой группы. Такие тесты могут измерять общие умения в речевой деятельности или достижения определенного уровня умений в процессе усвоения конкретного курса обучения.

Тесты могут быть итоговыми или промежуточными (тематическими). Итоговые тесты предназначены, для того чтобы объективно подтвердить достигнутый учащимися уровень обученности. Тематический тест призван способствовать улучшению самого учебного процесса. Тесты могут определять уровень обученности и/или языковой компетенции учащегося относительно уровня других учащихся (нормоориентированный тест) или относительно определенного критерия, например уровня обученности (критериально – ориентированный) [28].

Таким образом, результаты тестирования могут быть использованы для оценки уровня обученности учащихся, для отбора их в то или иное учебное заведение, для сертификации их достижений в определенном виде деятельности (по учебному предмету), для распределения по группам обучения в зависимости от достигнутого уровня, для диагностики трудностей обучения.

По определению С.К. Фоломкиной, под тестом понимаются задания, имеющие специфическую организацию, которая позволяет всем учащимся работать одновременно в одинаковых условиях и записывать выполнение символами [33].

Задания тестов всегда имеют однозначное решение, определение правильности ответа осуществляется по заготовленному ключу. Применение тестов при контроле целесообразно потому, что они задают направление мыслительной деятельности учащихся, приучают их варьировать процесс переработки воспринимаемой информации.

Успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание уделяется профилактике ошибок. Как подтверждает многолетний опыт, большую пользу может принести проверка знаний сразу всех учеников в форме небольших по объему контрольных заданий, условно названных тестами. Не подменяя плановый контроль знаний, тесты являются не только «наиболее экономной формой контроля» (Г.В. Рогова), но и более объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем данные текущем, индивидуальной проверки. Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учеников на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий [27].

Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой - самооценкой работы, самого учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в .процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников. С целью профилактики ученики записывают возможные типичные ошибки в специальные тетради, дополняя это правилами (на русском языке), разъясняющими ту или иную грамматическую структуру, и несколькими, наиболее характерными и четкими примерами на употребление её в речи.

Большинство тестов имеет несколько вариантов (они помечены звездочкой). В этом случае учитель готовит (по числу учеников в группе) раздаточные карточки долговременного пользования с заданиями. При одном варианте задание диктуется или записывается на классной доске. Работу с тестам рекомендуется проводить за 10-15 минут до, конца занятия. Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объём, материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Все чаще находят применение как упражнения, предназначаемые для овладения учащимися тем или иным языковым материалом и/или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке всё чаще появляется термин **teaching test** – «обучающий тест». Данным термином, по-видимому, целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам [37]. Такое противопоставление в настоящее время совершенно необходимо, поскольку в современном учебном процессе тесты – даже при том ограничении заданий, которые мы предлагаем относить к тестам, – отчетливо выполняют две различные функции: контролирующую и обучающую. В зависимости от предписываемой им функции к ним предъявляются различные требования, и составляются они по-разному, хотя внешне очень схожи.

Само собой разумеется, что указанное противопоставление, как и во всех других случаях, носит условный характер, поскольку почти всякий контроль обучает, а любое упражнение/задание (одна из форм реализации обучения и учения) предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты, как и другие упражнения/задания, различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся те, основной целью которых является установить факт знания/незнания или владения/невладения учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его; цель обучающих тестов – обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью, и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом. К тестам, выполняющим контролирующую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у обучающихся определенного уровня коммуникативной компетенции (***proficiency tests***), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (***achievement tests***). Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков [36].

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую, например, форму итогового контроля, как экзамены. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм (не единственную!) промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий (***achievement tests***). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает студентов к ответственности за весь материал цикла, что способствует успешности их обучения), поскольку тестом, рассчитанным на 10-15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля. Следует также иметь в виду, что проверка 30-40 тестов по ключу не займет у учителя больше 5-7 минут. Как уже отмечалось, в настоящее время совершенно отчетливо наметилась тенденция использовать тесты в обучающей функции, т.е. в процессе овладения учащимися языковым материалом, отдельными речевыми умениями, различными видами аудирования и чтения. Закрепление за тестами этой функции представляется оправданным и перспективным по следующим причинам.

Прежде всего, сам характер тестовых заданий и их организация по своей сути соответствуют назначению упражнения. Выбор ответа из ряда предложенных, объединение языковых единиц по какому-либо признаку, определение факта наличия или отсутствия какого-либо признака у языковых единиц, восстановление целого из его частей – все это виды работы, в основе которых лежат аналитические операции, направленные на выделение дифференциальных признаков тренируемой единицы, а последние, как известно, составляют основу запоминания языкового материала.

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Причем следует иметь в виду, что одна и та же единица (например, слово) имеет черты сходства (существующие объективно или только с точки зрения учащегося) с разными рядами единиц в зависимости от её формальных (звучание, написание, грамматические формы) или семантических (значение, сочетаемость) признаков.

Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем её признакам без большой затраты времени. Таким образом, как раз та характеристика теста, которая ставит под сомнение «чистоту» контроля, – возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа – составляет учебную ценность теста как упражнения. Помещение изучаемой единицы в положение то избираемой, то отвергаемой по тому или иному признаку дает возможность не только многократно её повторить, но и использовать для её запоминания как произвольное, так и непроизвольное внимание. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения. Это, по сути дела означает, что можно работать над ускорением операций анализа, их свертыванием, т.е. добиваться автоматизации процессов узнавания. Последнее очень важно, так как в арсенале методики имеется небольшое количество видов упражнений, позволяющих автоматизировать данные процессы.

При развитии отдельных умений (из числа установленных), которые связаны со смысловой переработкой информации, воспринимаемой на слух или в процессе чтения, характер и организация тестовых заданий предусматривают тренировку каждого умения в изолированном от других умений виде на отрывках/абзацах различного построения (например, начинающихся с главной мысли, заканчивающихся главной мыслью, содержащих две главные мысли и т.п.).

Наконец, обучающие тесты позволяют в известной мере управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста. Как показывает практика, установка, даваемая учителем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер протекания мыслительной деятельности ученика. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного /прочитанного, поскольку – и это также показывает практика – обучающийся слушает или читает так, как его затем проверяют. Вот почему использование теста, в котором указывается, что важно для понимания при той или иной установке, приучает школьников варьировать процесс переработки воспринимаемой информации в зависимости от поставленной цели, т.е. пользоваться разными видами аудирования и чтения. Приведенных примеров, по моему мнению, достаточно для того, чтобы показать, что диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает. Само собой разумеется, что в процессе обучения за этими тестами, в которых ответ фактически подсказывается, должны следовать аналогичные не тестовые упражнения, предусматривающие самостоятельное решение задач учащимися.

Другими словами, обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения. Были рассмотрены две возможные функции тестов в учебном процессе – контролирующая и обучающая.

Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи, и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются различные требования. Так, например, для контролирующего теста характерны однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление её другим единицам лишь по одному какому-либо признаку, помещение её обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста и т,д.; для обучающего теста типичны многократное повторение одной и той же единицы, противопоставление её другим единицам по разным признакам, помещение её в положение то искомой, то отвергаемой, многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания) и т.д. Это свидетельствует о том, что использование тестов в практике преподавания оправдано, однако и в теоретических исследованиях и при составлении тестов следует четко разграничивать две их функции, с тем, чтобы использовать их реальные возможности для повышения эффективности учебного процесса.

**3. ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ И ТЕСТОВЫХ МЕТОДИК В ЗАРУБЕЖНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ**

Совершенствование контроля — одна из самых актуальных тем в современной за­рубежной литературе по проблемам обу­чения иностранному языку, которая все время дискутируется на страницах мето­дических журналов. 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. Он различает по принципу назначения следующие типы тестов: тес­ты достижений (***achieverent tests***), тесты владения языком (***proficiency tests***), тесты склонности к языку (***aptitude tests***) и ди­агностические тесты (***diagnostic tests***) [39].

Тесты достижений ориентированы ис­ключительно на проверку усвоения прой­денного материала и выявляют степень обученности студентов. Тесты владения языком строятся без учета особенностей содержания определенного языкового курса, но с учетом того, что студенты обучаются иностранному языку и вне школы. Так, английский язык является своего рода lingua franca для школьников европейских стран. В школах Швеции, например, выпускной экзамен по англий­скому языку проходит в форме теста вла­дения языком, тогда как по немецкому и французскому языкам — в форме теста достижений. Дело в том, что школьники имеют возможность смотреть по нацио­нальному телевидению фильмы и про­граммы на английском языке с субтитра­ми на родном, а на каникулах отдыхать в молодежных лагерях, где языком обще­ния с зарубежными сверстниками являет­ся английский.

Тесты склонности к языку использу­ются в основном в целях дифференциа­ции обучения студентов. При помощи диагностических тестов вскрываются пробелы в обучении, на основе чего пред­лагаются профилактические меры для той или иной группы школьников, а так­же 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 ее мнению, состоит в том, что тесты не только показывают, насколько усвоен учебный материал, но и 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. Они позволяют осу­ществлять необходимую для преподавателя и студентов обратную связь, обеспечиваю­щую управление учебным процессом и способствующую эффективности обуче­ния. Периодические промежуточные те­сты помогают выявлять успешность хода обучения, закономерно 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 коммуникативного, базирующегося на последних достижениях лингвистики и методики, который мы переживаем в настоящее время. 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 «эру» (В. Spolsky). Этим двум «эрам» соответствовали так назы­ваемый дискретный (discrete point) и интегративный подходы к тестированию (J.В. Heator).

Достоинство тестов, предназначен­ных для контроля дискретных (отдель­ных) языковых единиц, состоит в надеж­ности измерения, поскольку они легко поддаются количественной обработке, обеспечивающей объективность получен­ных результатов (R. Lado). Однако, как справедливо замечает К. Морроу, знание элементов языка ценно лишь тогда, ког­да обучающийся умеет соединить их таким образом, чтобы удовлетворить языковым потребностям ситуации, в которой он предполагает использовать изучаемый язык.

Оппозицией атомистическим допуще­ниям «дискретного» подхода к тестиро­ванию стал интегративный подход, озна­меновавший психолингвистическую «эру» (В. Spolsky), представленную таки­ми именами, как А. Дейвис, Дж. У. Оллермл и др. Для того чтобы преодолеть недостаточность показателей владения иностранным языком, получаемых при «дискретном» тестировании, в 70-е гг. за­рубежными методистами стали разраба­тываться так называемые интегративные тесты. Дж. У. Оллермл отмечал, что та­кие интегративные тесты, как клоуз и диктант, способны преодолеть ограни­ченность «дискретных» тестов, нацелен­ных, как правило, лишь на узнавание язы­кового материала, и что такие тесты мог­ли бы быть использованы для измерения способности интегрировать различные умения, подобно тому, как это имеет ме­сто при реальном использовании языка [22].

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 все возможные контекстуаль­ные ходы (W.L. Taylor). В практике обу­чения иностранному языку используется не только своего рода классический клоуз-тест, когда в тексте удаляется каждое *п-е* (обычно каждое 5-7-е) слово, но и мо­дифицированные варианты. В после­днем случае удаляются, к примеру, слу­жебные слова или активный вокабуляр. Как замечает Дж. Б. Хитон, клоуз-тест яв­ляется хорошим индикатором общих языковых умений, поскольку он позволя­ет выявить умение пользоваться языком, исходя из специфического лингвистиче­ского и ситуативного контекста.

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 устно-речевых умений. Свой вывод он подкрепляет показателем кор­реляции между оценками умений студентов в говорении со стороны учителей 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. В условиях школьного обучения при отсутствии языковой среды, когда студенты не имеют практики в реальном общении на иностранном языке, даже при безошибочном выполнении клоуз-теста, как показывает опыт, они испытывают значительные трудности в понимании речи на слух и адекватном речевом реа­гировании. Нельзя не согласиться с мне­нием, которое высказал С. Дж. Уир о том, что интегративные тесты типа *cloze* сви­детельствуют лишь о лингвистической компетенции студентов, но не дают непо­средственного представления об их спо­собности к иностранному общению.

Разрешить проблему выявления спо­собности и готовности студентов к ис­пользованию иностранного языка как средства общения призван коммуника­тивный подход, ознаменовавший новую «эру» в истории разработки проблем язы­кового тестирования. Важным шагом на этом пути явилась разработка модели коммуникативной компетенции.

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

Другую модель коммуникативной компетенции предложил германский лингводидакт П. Дуайе. Она состоит 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);
* компетенция в чтении (различение графических знаков, грамматическая и лексическая) [23].

На основе этой модели ее автор 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 компетенции, стра­тегической компетенции и психофизио­логических механизмов. Языковая ком­петенция включает организационную компетенцию, которую составляют грам­матическая и тестовая компетенции, и прагматическую, которую составляют иллокутивная и социолингвистическая компетенции. Стратегическая компетен­ция проявляется в оценке, планировании и реализации функций при определении наиболее эффективных средств достиже­ния коммуникативной цели. Психофизио­логические механизмы, задействованные в использовании языка, характеризуют канал (слуховой, зрительный) и способ (рецептивный, продуктивный) реализа­ции компетенции.

По мнению многих авторитетных ис­следователей, подобная модель могла бы служить основой для конструирования коммуникативных тестов, особенно для выделения критериев сформированности коммуникативной компе­тенции. Вместе с тем эти модели нужда­ются в совершенствовании. Так, до сих пор не установлена сущность их отдель­ных компонентов, не совсем ясна связь между различными компонентами и то, каким образом они интегрированы в об­щую коммуникативную компетенцию/способность. Однако это вовсе не озна­чает, что не следует заниматься разработкой процедур коммуни­кативного тестирования.

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, соответствующим наилучшим образом развитию способности и готовности студентов использовать язык для общения. Полностью признавая целью тестирова­ния оценку коммуникативной ком­петенции, разработчики тестов сталки­ваются с серьезными трудностями в производстве коммуникативных тестов, продолжая удовлетворять психометри­ческим критериям валидности, надежно­сти и т. д., несмотря на неизбежные при этом временные и финансовые издержки.

Толчком к пересмотру существующих процедур экзаменов по иностранным языкам призваны служить документы Со­вета Европы, в которых задаются уров­ни владения иностранным языком как средством общения, например ***Threshold Level***  (продвинутый уровень) (J.A. van Ek, J.L.M. Trim).

Подобного рода документы служат своего рода ориентиром для составления учебных программ и курсов обучения иностранным языкам в европейских стра­нах, а также для решения проблем, свя­занных с экзаменами и выдачей сертифи­катов и дипломов. Так, в 1994г. Мест­ный экзаменационный синдикат при Кембриджском университете (UCLES) подготовил Key English Test (КЕТ), про­грамма которого основана на материале Waystage (J.A. van Ek, J.L.M. Trim), для оценки первого (допорогового) уровня владения английским языком как иност­ранным.

КЕТ представляет собой экзамен по чтению, письму, аудированию и говоре­нию. Задания адресованы в основном тем, кто имеет определенный опыт пре­бывания в стране изучаемого языка. В со­держании специальной программы к те­сту перечисляются цели, функции исполь­зования языка, специальные понятия и темы, которые в нем затрагиваются.

Первый раздел теста включает зада­ния по чтению и письму (50% общего ко­личества очков), причем в ряде заданий эти два вида речевой деятельности удач­но сочетаются. В этом случае использу­ются такие типы заданий, как множе­ственный выбор, перекрестный выбор, заполнение пропусков. Хотя в заданиях и используются подлинные тексты или фрагменты текстов, все же большая их часть адаптирована. Вместе с тем аутен­тичность графики сохранена.

Второй раздел теста составляют зада­ния по аудированию (25% общего коли­чества очков). Используются те же типы заданий, что и по чтению, а также крат­кие ответы (одним словом или цифрами). Материалами для аудирования служат образцы разговорного языка в диалоги­ческой (обмен репликами) и монологи­ческой (объявления, прогнозы погоды и др.) формах, имитирующие реальные си­туации их употребления. Они записаны на аудиокассеты. Студенты должны их прослушать и извлечь определенную ин­формацию, причем от них не требуется понимания каждого слова. Диапазон ти­пов текстов для аудирования значитель­но уже, чем для чтения.

Третий раздел теста состоит из зада­ний по говорению (25% оценки за весь тест). Предусматривается привлечение двух экзаменаторов. В одном из заданий учащийся взаимодействует с собеседни­ком (одним из экзаменаторов) на иност­ранном языке, имитируя знакомство, пе­редавая содержащую факты информацию личного характера (имя, адрес, место рождения, профессия, семья). Другие за­дания предполагают речевое взаимодей­ствие двух студентов в вопросно-ответной форме с использованием опор в виде ри­сунков, схем, таблиц, ключевых слов и т. д. Опорные карточки призваны стиму­лировать вопросы, связанные с повсед­невными делами, досугом и обществен­ной жизнью (включая упоминания о времени, местах пребывания, службах, а также о том, куда пойти, как туда добраться, что поесть и пр.). На данном уровне от студентов не ожидается совершенно правильной и беглой речи, но они должны уметь соот­ветствующим образом и адекватно взаимодействовать как с собеседником-экзаменатором, так и друг с другом. Учи­тываются как интерактивное умение уче­ника, его способность ясно общаться на иностранном языке, так и относительная грамматическая, лексическая и произно­сительная правильность.

Для данного теста не разработана си­стема критериев оценивания. Нормы оце­нок будут установлены, очевидно, после сравнения результатов выполнения тес­та (набранных очков) всеми испытуемы­ми. Каждый из студентов может получить одну из четырех оценок: похвально, дос­таточно, неудовлетворительно, очень плохо.

Переход от соотнесенного с нормой тестирования к критериальному, к сожа­лению, еще только намечается в школь­ных экзаменах ряда европейских стран. Это станет возможным лишь тогда, ког­да будут учтены все элементы планируе­мого результата и к тому же достаточно пропорционально. Удачной попыткой в этом направлении представляются уровневые тесты по отдельным видам речевой деятельности, разработанные в Велико­британии Местным экзаменационным синдикатом при Кембриджском универ­ситете (UCLES) совместно с Королевским обществом гуманитарных и математиче­ских наук (RSA). Для каждого вида рече­вой деятельности разработаны шкалы по уровням. Выделены следующие парамет­ры, определяющие критерий уровня сформированности коммуникативных умений: для чтения и аудирования (слож­ность, связанная с восприятием структу­ры текста; глубина понимания; скорость; гибкость; независимость); для письма (правильность, соответствие коммуника­тивной задаче, широта выражения, слож­ность); для устно-речевого взаимодействия (правильность, соответствие коммуникативной задаче, широта вы­ражения, гибкость, объем).

Для каждого из четырех уровней да­ется характеристика каждого параметра. Соответствие характеристик того или иного умения, выделенных в ходе экзаме­на (тестирования), заданным в шкале ха­рактеристикам позволяет сделать вывод о достижении экзаменуемым определен­ного уровня и выдаче соответствующего сертификата по чтению, письму, аудиро­ванию или устно-речевому взаимодей­ствию.

В такого рода тестах реализуется так называемый педагогический (***eudiometric*** — термин Г. А. Чикс) подход к изме­рению, характеризующийся применени­ем подобных шкал. Субъективность этих тестов «'перевешивает» использование в них таких заданий, которые в большей степени соответствуют реальному ис­пользованию иностранного языка, чем задания, например, на выбор ответа в объективных тестах.

Краткий анализ исследований по про­блемам контроля в обучении иностран­ному языку, проводимых за рубежом, позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, при проверке рецептив­ных коммуникативных умений оправды­вают себя непосредственно тесты, а при проверке продуктивных умений уместны тестовые задания.

Во-вторых, весьма положительным является тот факт, что для проверки ис­пользуются характерные для повседнев­ной жизни тексты и ситуации, чему не уделяется достаточного внимания отече­ственными методистами.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бим И.Л. и др. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса // Иностр. языки в школе. – 1995. – №5.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М., 1974.
3. Бим. И.Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе // Иностр. языки в школе. – 1984. – №6.
4. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // Иностр. языки в школе. – 1991. – №2.
5. Брейгина М.Е., Климентенко А.Д. Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ. – М., 1979.
6. Вайсбурд М.Л. Каким хотелось бы видеть экзамен по иностранным языкам и как можно подготовить учащихся к такому экзамену // Иностр. языки в школе. – 1989. – №4.
7. Временный государственный образовательный стандарт: общее среднее образование. Министерство образования РФ и лаборатория обучения иностранным языкам, Россия, академия образования. – М., 1993.
8. Горчев Ю.А. Объекты, уровни и приёмы контроля // Иностр. языки в школе. – М.,1984. – №6. – С.68-72.
9. Денисова Л.Г., Симкин В.Н. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 1995. – №2.
10. Елухина Н.В., Тихомирова Е.В. Контроль устного неофициального общения на иностранном языке // Иностр. языки в школе. – 1998. – №2
11. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М., 1991.
12. Клычникова З.И. Психологические основы обучения чтению на иностранном языке. – М., 1983.
13. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М., 1989.
14. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам. – М., 1970.
15. Королева О.Л., Пыстина Н.В. Использование тестирования в старших классах. // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта работы / Ред.-сост. В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986.
16. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Вероятностный подход к проблеме контроля в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 1978. – №6.
17. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – М.,1984. – №6. – С.64-67.
18. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Мн.: Выш. шк., 1996.
19. Пассвов Е.И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) // Контроль в обучении иностранным языкам: Сб. статей. – М., 1986.
20. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996.
21. Поломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1986. – №2.
22. Поляков О.Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обучения школьников по иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1994. – №2.
23. Поляков О.Г. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средство контроля обученности школьников по иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1984. – №2.
24. Поляков О.Г., Бим И.Л. Рекомендации по подготовке и использованию итогового теста за базовый курс обучения иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1996. – №3.
25. Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 1987. – №1.
26. Рапопорт И.А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспектива // Иностр. языки в школе. – 1985. – №2.
27. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
28. Розенкранц М.В. Использование тестовой методики при обучении чтению текстов различных функциональных стилей в старших классах. // Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта работы / Ред.-сост. В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986.
29. Симкин В.П. Осторожно: тест // Иностр. языки в школе. –1996. – №5.
30. Старков А.П. Функциональная направленность контроля // Контроль в обучении иностранным языкам: Сб. статей. – М., 1986.
31. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. – М., 1983.
32. Теоретические основы методики обучения иностранному языку в средней школе / Под ред. А.А. Миролюбова. – М.,1981.
33. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 1986. – №2.
34. Хуторской А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001.
35. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford, 1990.
36. Brown D. Converstional cloze tests and conversational ability // ELT Journal. – 1983. – Vol. 37/2.
37. Canale V., Swain V. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1/1.
38. Cziko S.A. Psychometrio and edumetrio approaches to language testing // Applied Linguistics. – 1981. – Vol. 2/1.
39. Devies A. The construction of language tests // The Edinburgh Course in Applied Linguistics 4: Testing and Experimental Methods. – London, 1977.
40. Taylor W. Cloze Procedure: a New Tool for Measuring Readability. – Journalism Quarterly, 1953. – No. 30.