### Шпаковская В.В.

***Белорусский государственный университет,***

***Республика Беларусь***

### ЯЗЫКОВОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ

### ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении иностранному языку считается тест. 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 [2].

Тест (от англ. test - испытание, исследование) – это система заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Тесты также широко применяются для определения способностей, умственного развития и других характеристик личности [5].

Тест рассматривается как форма контрольно-тренировочного задания, предназначенного для определения (диагностики) уровня обученности и характеризующаяся следующими чертами:

а) простотой процедуры выполнения,

б) стандартностью структуры,

в) мелкой дозировкой учебного материала,

г) легкостью осуществления обратной связи,

д) возможностью непосредственной фиксации результатов,

е) квалиметрическими качествами, т. е. удобством количественного выражения качества выполнения задания.

Перечисленные характерные черты тестов делают их особенно пригодными для проведения как текущего, так и итогового контроля, в значительной мере устраняя субъективизм в оценках и резко снижая время, затрачиваемое учителем на проверку выполнения заданий.

Тесты являются составной частью тестирования - метода исследования, предусматривающего выполнение испытуемым специальных заданий. Такие задания носят название тестовые. Они предлагаются либо в открытой форме (испытуемый должен дополнить основной текст, чтобы получить истинное высказывание), либо в закрытой форме (испытуемый должен выбрать нужный ответ из нескольких вариантов, причем один из них правильный, а остальные - нет) [11].

Основное различие между традиционными контрольными заданиями и тестовыми заданиями заключается в том, что последние всегда предполагают измерение с использованием специальной шкалы (матрицы). Поэтому оценка, выставляемая по итогам тестирования, отличается большей объективностью и независимостью от возможного субъективизма преподавателя. Стандартная форма заданий при этом обеспечивает оперативность в работе и легкость подсчета результатов.
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 [2].

В методической литературе и практике обучения языку получили распространение два вида тестов:

* + нормативно-ориентированные тесты;

Нормативно-ориентированный тест (norm-referenced test) предназначен для сравнения учебных достижений отдельных испытуемых. Результаты тестирования выражаются в баллах, и, соответственно, учащиеся располагаются в зависимости от количества набранных баллов. Этот тест широко используется при распределении учащихся по учебным группам (в составе учебной группы) с учетом уровня языковой подготовки и способностей.

* + критериально-ориентированные тесты;

Критериально-ориентированный тест (criterion-referenced test) используется для оценки степени владения испытуемым пройденным материалом. Он получил распространение в середине 1970-х гг. в качестве надежного источника профессиональной аттестации кадров и для определения уровня владения языком [6].

Для оценки умения говорить на английском языке предлагается комплект тестов, составные части которого были разработаны Р. Ладо в 50-х годах. В комплект входят три «языковых» теста (проверка восприятия на слух языковых единиц разного порядка, лексический и грамматический тесты) и один «речевой» (сочинение). Уязвимым в тестах, оценивающих объект контроля опосредованно, является отсутствие доказательств корреляции между контролируемым объектом и объектами, предлагаемыми в тестах. Некоторые тестологи предлагают ставить испытуемого в условия реальной речевой деятельности, при которой он слушает или читает конкретные тексты, звучащие или письменные. Однако такая процедура делает тест очень громоздким, что фактически лишает тестовую форму контроля её преимуществ по сравнению с другими, нетестовыми. Кроме того, крайне сложным, практически почти невозможным становится подбор равных по трудности текстов для нескольких вариантов одного и того же теста.

Указанный вид теста, наряду с «чисто языковыми» тестами, в настоящее время является наиболее популярным. Такую форму контролирующего теста, безусловно, значительно легче реализовать на практике, чем, очевидно, и объясняется его распространенность. Однако его адекватность, даже только в отношении рецептивных видов речевой деятельности, нельзя считать доказанной, что признают и сами его сторонники. Во-первых, высказываются сомнения относительно достоверности получаемых результатов о степени понимания текста или владения тем или иным умением: неясно, например, когда происходит понимание текста - в процессе слушания/чтения или же в тот момент, когда учащийся работает с заданием теста и сравнивает предлагаемые ему решения вопроса, т.е. выбирает одно из готовых решений. Во-вторых, пока еще отсутствует исчерпывающий список умений, необходимых для осуществления того или иного вида речевой деятельности. В-третьих, нерешенным остается вопрос, следует ли проверять все умения (хотя бы из числа установленных) или же можно ограничиться несколькими; если же можно ограничиться несколькими умениями, то какими. Последняя проблема тесно связана с вопросом о возможности компенсации одного умения другим, на который также пока еще нет ответа. Наконец, сомнению подвергается и сама посылка - судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании отдельных умений. Эти сомнения высказывали Н. Брукс и другие исследователи еще в 60-х годах.
Тестирование продуктивных видов речевой деятельности (говорение и письмо) с форматом типа «комментарий» или «эссе» по объективным причинам является менее надежным, чем тестирование рецептивных видов (слушание и чтение) с форматом типа «множественный выбор».
Тест типа «заполнение пропусков в связном тексте» (close procedure) представляет собой более надежную процедуру по сравнению с форматом «исправление ошибок» (editing procedure) [8]. Одновременно исследования показывают низкую надежность такого привычного способа измерения учебных достижений, как перевод [10]. Проблема заключается в том, что тестовые задания различаются между собой по степени надежности [7], хотя вся получаемая с помощью тестов информация a prior считается надежной в равной степени.

Надежность языкового тестирования зависит не только от формата самого теста, но и от согласованных действии экзаменаторов, оценивающих результаты выполнение продуктивных тестовых заданий (говорение и письмо). Несмотря на предпринимаемые усилия, экзаменаторы нередко расходятся в своем мнении, что особенно нежелательно в ситуациях, определяющих жизненный выбор учащихся.

Среди многочисленных типов заданий, которые используются для составления тестов и контрольных работ, чаще всего встречаются следующие:

* перекрестный выбор (matching),
* альтернативный выбор (true-false, etc.),
* множественный выбор (multiple choice),
* упорядочение (rearrangement),
* завершение/ окончание (completion),
* замена / подстановка (substitution),
* трансформация,
* ответ на вопрос,
* внутриязыковое перефразирование,
* межъязыковое перефразирование (перевод),
* клоуз-процедура (cloze procedure) и т. д.

Исследователи тестовой методики применительно к чтению иноязычных текстов доказали, что тесты являются не только эффективным инструментом контроля, но и адаптации.

Специфика тестов для контроля чтения заключается в сле­дующем:

• прежде всего, тесты помогают сосредоточиться на извле­чении информации с нужной полнотой и глубиной;

• стимулируя интеллектуальную активность учащихся, тест требует минимального применения продуктивных форм;

• тест - хороший инструмент адаптации, так как самый ма­териал теста служит подкреплением;

• облегчая и убыстряя понимание, тест дает возможность предъявить большие требования к объему чтения.

Для контроля понимания в процессе чтения целесообразно использовать как наиболее адекватные избирательные тесты множественного выбора в следующих разновидностях:

а) выбор правильного ответа на вопрос;

б) завершение начатого высказы­вания на основе предложенных тезисов;

в) расположение по по­рядку, группировка фактов;

г) перекрёстный выбор, установле­ние соответствий;

д) вычеркивание специально вставленных лишних слов;

е) заполнение пробелов специально пропущенны­ми словами.

Важно, что функциональный стиль и связанный с ним вид чтения сказываются на количестве тестовых заданий; для изучающего чтения их требуется больше, чем для просмот­рового и ознакомительного. Есть и качественное различие в тес­тах. Оно кроется в сущности предлагаемых альтернатив, характер которых должен видоизменяться в зависимости от функционального стиля и связанного с ним видами чтения.

Тесты для контроля понимания фрагментов художествен­ных произведений, являющихся предметом для изучающего чте­ния, должны содержать альтернативы, касающиеся фактического содержания, стиля произведений, идейного замысла. При тести­ровании научно-популярных текстов, связанных с ознакоми­тельным видом чтения, следует пользоваться альтернативными, направленными на выявление фактического содержания и ос­новной идеи.

В процессе контроля понимания чтения используются раз­личные виды тестов:

1) тесты на выбор правильного ответа из двух предложенных вариантов;

2) тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов;

3) тесты на группировку фактов.

Самая популярная разновидность - это тесты на выбор правильного ответа из нескольких вариантов. Сочетание пра­вильной формы и неправильных альтернативных призвано «про­воцировать» размышления читающего, стимулируя для этого не­обходимые мыслительные операции.

Эффективны тесты на определение действующих лиц, встречающихся в тексте, по их действиям и поступкам, а кон­троль понимания текста, содержащего прямую речь, лучше всего проводить путем определения действующих лиц по их высказы­ваниям. Эти тесты помогают учащимся глубже понять текст, его детали.

Главным требованием методики составления теста являет­ся пригодность (соблюдение принципов адекватности теста характеру тестируемой речевой деятельности). При составлении теста нужно обязательно учитывать общий характер текста (ча­ще всего используются повествовательные тексты, богатые фак­тическим материалом, деталями, существенными для понимания текста), стремиться к тому, чтобы задания теста излагались яс­но, просто, обеспечивали только однозначные ответы на них. Кроме того, задания должны быть посильными для учеников. И.А.Рапопорт справедливо подчеркивает, что:

1. Объём текстовой основы должен быть таким, чтобы учащиеся смогли удержать в памяти прочитанное;

2. Текст должен быть законченным по содержанию отрывком;

3. Вопросы должны содержать изученный лексико-грамматический материал;

4. каждое тестовое задание должно быть автономно.

Тест стимулирует интеллектуальную активность учащих­ся: чтобы выбрать правильную альтернативу, они должны: 1) прочитать текст с общим охватом содержания; 2) осмыслить альтернативы; 3) соотнести каждую из них с содержанием тек­ста; 4) принять нужную альтернативу.

В процессе языкового тестирования осуществляется измерение как целостных, так и дискретных (выборочных) знаний учащихся в их эксплицитной (демонстрируемой) форме. Объект языкового тестирования состоит из нескольких «рубрик оценивания» [9]. Оценки по этим рубрикам выставляются в соответствии с разработанными параметрами и критериями. Данные параметры необходимы для того, чтобы согласованно выставлять оценки за выполненное устное задание с учетом, например, «грамматической правильности высказывания», «механической организованности высказывания» (уместного употребления вводных слов и проч.), «логической организованности высказывания», «убедительной аргументации высказывания», «оптимальной презентации высказывания» (темп, четкость и т.п.).

**Литература:**

1. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности //
Иностранные языки в школе. - №2 - 1991.
2. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. - Обнинск: Титул, 2001.
3. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностр. языки в школе. - 2006. - №5. - С.7-13.
4. Мильруд Р.П., Матиенко А.В., Максимова И.Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. - 2005. - №7. - С.32-41.
5. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам. - М., 2002.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для препод. и студентов. - М.: Филоматис, 2004.
7. Backman L.. Palmer A. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press, 1996.
8. Hughes A. Testing for Language Teachers.Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
9. Moskal B. Scoring rubrics: what, when, how? /' Practical Assessment, Research and Evaluation. - 2000. - Vol. 7 (3). - P.1-8.
10. Spolsky B. Language Testing in The Modern Language Journal // The Modern Language journal. - 2000. - Vol. 84 (1). - P.536-552.

Языковое тестирование как способ контроля при обучении английскому языку [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00014068_0.html>