

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Гуманистическая теория в практике языкового тестирования

Р. П. Мильруд, д. п. н., проф., зав. кафедрой теории и практики преподавания английского языка ТГУ, г. Тамбов

А. В. Матиенко, к. п. н., декан факультета английского языка ИГЛУ, г. Иркутск

Модификация роли языкового тестирования

Под влиянием гуманистических идей менялась роль языкового тестирования в образовании. Тесты все больше рассматривались как средство получения информации, необходимой для внесения инноваций в учебно-воспитательный процесс и создания наилучших условий для развития учащихся [26].

С помощью языковых тестов измерялись, прежде всего, итоги процесса "учения", а не "преподавания". Центрирование образовательного процесса на учащемся распространилось из сферы преподавания языка на область языкового тестирования. Это означало усиление ответственности учащихся за собственные учебные результаты.

Важнейшей гуманистической инициативой, которая распространилась в языковом тестировании, было выявление потенциальных *источников затруднений* учащихся [26]. Исследователи обращали внимание на то, что тесты позволяли обнаружить препятствия на пути к достижению познавательной цели.

С гуманистических позиций были критически осмыслены творческие задания типа "сочинение" для учащихся, поскольку данные задания предполагали оценку не только уровня владения языком, но и многих *сопутствующих составляющих познавательной деятельности*, включая воображение, логическую организацию мысли, общий кругозор. Дополнительной трудностью было множество *индивидуальных различий* между учащимися, которые невозможно было учесть при оценке результатов предложенного теста. Все это нарушало "чистоту" процесса педагогического измерения с помощью тестов и выходило за пределы собственно "языковых знаний" в область уровня развития личности в целом, переводя проблему языкового тестирования в гуманистический план.

Языковое тестирование все больше начинало выполнять *прогностические функции* с учетом все более широкого контекста факторов успеха, усложняя тем самым предмет языкового тестирования [26]. Прогностические функции языкового тестирования были неотделимы от тестирования *языковых способностей* учащихся. Исследования показали недостаточно высокую роль показателей общего интеллекта в прогнозировании успешности

овладения иностранным языком. В этой связи возрос интерес к влиянию языковых способностей на результативность учебной деятельности и их роль в прогнозировании успеха. Исследователи пытались ответить на вопросы о том, кто может успешно изучать иностранный язык и какие рекомендации можно дать учащимся в случае неутешительного прогноза. Изучались возможности *обучения школьников со сниженным уровнем языковых способностей по облегченной программе*. Тем самым было положено начало *индивидуальному подходу* к преподаванию иностранных языков [26]. Попутно выяснилось, что шансы успеха в овладении учебной программой у более взрослых учащихся были выше, чем у малышей. Данные исследования были подтверждены более поздними работами [29].

Постепенно все более заметным стало обратное влияние языкового тестирования на содержание и форму организации учебного процесса (*backwash effect*). В учебный процесс наиболее охотно включалось лишь то, что подлежало и поддавалось непосредственному контролю с помощью тех или иных форматов языковых тестов [12, 28]. При этом сама методика проведения занятий все более уподоблялась процедуре экзамена. В связи с этим все более очевидным и настойчивым стало выражение требования преодолеть эффект обратного влияния языкового тестирования на учебные занятия и при составлении учебных программ преследовать широкие учебно-воспитательные цели, решая образовательные задачи всестороннего развития личности [15].

Интересной методической находкой стали так называемые "плато", то есть несколько тестовых заданий (обычно три), представляющих собой один уровень языковой трудности и предназначенных для обязательного последовательного выполнения (каждый тест состоял из нескольких таких "плато" с постепенным повышением языковой трудности). Если учащиеся не выполняли все три задания последовательно, тестирование прекращалось на этом уровне и считалось, что порог достигнутого языкового развития ученика на момент тестирования определен [17].

По результатам языковых тестов вносились изменения в индивидуальные учебные планы учащихся, и в случае высоких результатов они освобождались от необходимости изучать иностранный язык. Появились тесты для исходного определения уровня владения язы-

ком (placement tests), которые использовались для того, чтобы объединить учащихся в группы, соответствующие достигнутому ими уровню языковых знаний [32].

Внимание обращалось на те предпочтения, которые обнаруживались у школьников, выполняющих те или иные форматы языковых тестов. Выяснилось, например, что многие школьники предпочитают "устное интервью" любой другой форме письменных тестовых заданий, среди которых наименее популярным является "заполнение пропусков в тексте" (cloze procedure).

Важным условием языкового тестирования для наиболее полного раскрытия познавательных возможностей учащихся стали требования к поведению экзаменаторов. Внимание обращалось на создание комфортных условий для тестируемых учащихся, тишину в аудитории, приветливое и вежливое поведение экзаменаторов по отношению к учащимся с сохранением дистанции и строгим соблюдением инструкций. Рекомендовалось начинать тест с неформального общения с целью снять напряжение и волнение у школьников. Считалось необходимым обязательно предложить тестируемым вначале выполнить хотя бы одно тренировочное задание, чтобы убедиться в правильности понимания инструкции, и дополнительно познакомить с форматом тестового материала. Процедура экзамена становилась все более унифицированной и ставила всех тестируемых учащихся в абсолютно равные условия вне зависимости от времени и места проведения экзамена в форме стандартизованного теста [30].

Таким образом, модификация роли языкового тестирования под влиянием гуманистических идей подчеркивала идею центрирования образования и тестирования учащихся. Было усилено значение тестов как средства получения важной для развития учащихся информации. Выявлялись источники познавательных затруднений школьников. Делались попытки педагогического прогнозирования успеха. Оказалось критически переосмысленным явление "обратного влияния" языкового тестирования на учебно-воспитательный процесс. Определялся "порог" языкового развития учащихся со все более пристальным вниманием к индивидуальным особенностям овладения языком. Под влиянием языкового тестирования вносились изменения в учебные планы. Результаты тестов учитывались при формировании учебных групп. Делались попытки учитывать предпочтения учащихся при выполнении тестовых заданий различных форматов. Наконец, предъявлялись особые профессиональные требования к поведению экзаменаторов. Тем самым были созданы условия для более системной реализации гуманистических идей в языковом тестировании.

Гуманистические идеи в языковом тестировании

Осознание себя и имеющейся языковой способности (language ability), собственного опыта языкового тестирования и роста индивидуальных возможностей

является важнейшим аспектом гуманистической теории языкового тестирования [4, 9, 10, 22].

Осознание себя в обстоятельствах языкового тестирования ассоциируется с полученными результатами, чувством удовлетворенности / неудовлетворенности в связи с итогами тестирования, колебанием уровня самооценки (self-esteem) под влиянием полученных баллов, определением своего рангового места по показателям среди других участников тестирования, ожиданием дальнейшего успеха / неуспеха, выявлением сильных и слабых сторон в имеющихся знаниях, языковых способностях и познавательных стратегиях [9].

Следующие пять компонентов имеют особое значение для осознания себя в ситуации экзамена и могут вступать в противоречие с гуманистическим подходом к организации языкового тестирования [27]:

- эмоциональность
- взаимоотношения
- ответственность
- интеллект
- самореализация

Эмоциональная сфера учащихся оказывается особенно уязвимой в ситуации ответственного языкового тестирования (high stake language testing). Это связано с растущим чувством тревожности, что может существенным образом повлиять на снижение результатов экзамена. Такого рода тревожность называется "дебилизирующей" (debilitating anxiety) [13]. Поскольку переживания тревожности могут негативно сказаться на экзаменационных результатах, подобные проявления вступают в противоречие с гуманистическим подходом к языковому тестированию.

Эмоциональная реакция на результаты языкового тестирования есть проявление и фактор формирования самооценки учащихся (self-esteem) [14]. Это, в свою очередь, влияет на индивидуальный рейтинг ученика, самоопределение каждого школьника по шкале академической успешности и взаимоотношения в группе. Результаты языкового тестирования могут оказывать определяющее влияние на социальную роль конкретного ученика и способствовать социальной стратификации учащихся, подчеркивая их принадлежность к разным субкультурам с различным доходом, социальными привилегиями, доступом к информации и социально-информационной среде. Поскольку языковое тестирование может поставить ученика в невыгодную социальную позицию и негативно повлиять на характер взаимодействия в контактной группе, возникает противоречие между практикой стандартизованных измерений в языковой педагогике и гуманистическим подходом к организации языкового тестирования.

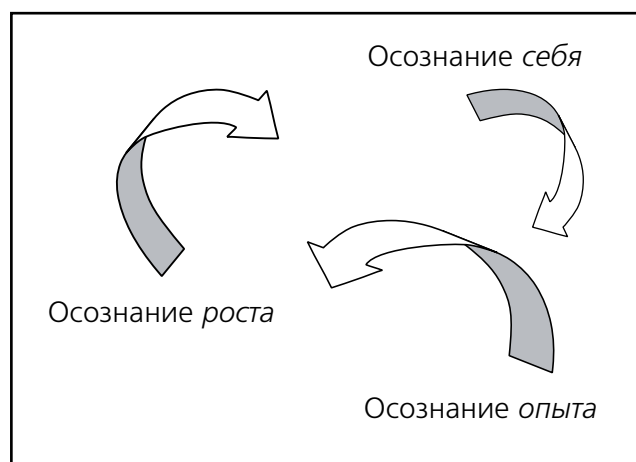
Среди множества изученных аспектов, связанных с осознанием своего "я" в языковом тестировании, пока еще недостаточное внимание было уделено осознанию учащимися своих познавательных стилей, существенно влияющих на ход и результативность выполнения тестовых заданий.

В исследованиях, направленных на изучение осознания учащимися собственного опыта языкового тестирования, обращалось внимание на результативность языкового тестирования, оценку сложности соответствующих форматов тестовых заданий, рефлексивное осмысление учащимися причин успехов и неудач, анализ условий организации языкового тестирования, выявление соответствия материала языкового тестирования программе обучения, установление адекватности методики обучения требованиям языкового тестирования [22]. Меньшее внимание было уделено особенностям познавательных стратегий в языковом тестировании.

Осознание роста своих познавательных возможностей в условиях языкового тестирования исследовалось как поиск способов закрепления успеха, активные попытки учащихся найти пути преодоления имеющихся неудач при подготовке к языковому тесту, применение более эффективных познавательных стратегий в ситуации тестирования, гибкую саморегуляцию в изменяющихся условиях, мониторинг результатов языкового тестирования в течение относительно длительного периода, изучение чужого опыта успешного языкового тестирования, готовность поделиться своим положительным опытом с другими участниками [10]. При этом малоизученной пока еще остается разделение ответственности учителя и учащихся за рост познавательных возможностей. Подобное разделение начинается задолго до ситуации языкового тестирования и проявляется, прежде всего, в центрированной на ученике или учителе модели обучения иностранному языку [21].

При обучении, центрированном на учителе, ответственность как за организацию обучения, так и за учебные результаты возлагается на учителя вместе с соответствующими полномочиями выставлять оценку как награду за труд. При обучении, центрированном на ученике, главным принципом становится “учебная автономия” (learner autonomy) [24].

Автономия ученика (осознание себя), центрирование на ученике (осознание опыта) и ответственность ученика (осознание роста) могут быть показаны в ситуации языкового тестирования следующим образом:



Автономия ученика предполагает осознание своего “я” в ситуации языкового тестирования, что нередко вступает в противоречие с одинаковыми для всех условиями экзамена по иностранному языку в форме теста. Это предполагает активный анализ своих возможностей в выполнении языковых тестов, а также в анализе существующих причин успехов, возможных неудач и имеющихся резервов [19].

Тестовые стили учащихся

В ситуации языкового тестирования автономия ученика и осознание собственного “я” проявляются прежде всего в осознании своего познавательного (тестового) стиля. Познавательный (включая также тестовый) стиль есть индивидуальное предпочтение определенных способов обработки информации, обусловленных психофизиологической организацией познавательных процессов [2].

Известно три “измерения” (dimensions) индивидуальных познавательных стилей, существенных для овладения иностранным языком и языковым тестированием [7]:

- стиль восприятия (perception) знаний
- стиль детализации (detailing) знаний
- стиль применения (processing) знаний

Стиль восприятия знаний может быть зависим от контекста (field-dependent) и независимым от контекста (field-independent). Учащиеся с познавательным стилем, зависимым от контекста, предпочитают запоминать учебный материал в целом без каких-либо трансформаций. Школьники с познавательным стилем, независимым от контекста, наиболее полно реализуют свои познавательные возможности, трансформируя учебную информацию, структурируя знания в соответствии с собственной логикой, выделяя существенное и отграничивая важное от несущественного и второстепенного.

Стиль детализации знаний может быть восприимчив (field-sensitive) и невосприимчив к деталям (field-insensitive) [20].

Особенности стиля восприятия и детализации знаний, существенные для овладения иностранным языком и выполнения заданий языкового теста, могут быть схематически показаны (см. схему 1):

Из схемы видно, что контекст-независимость и контекст-чувствительность, характерные для аналитического мышления, более свойственны учащимся с активной работой левого (“логического”) полушария головного мозга. Учащиеся с активной работой правого (“образного”) полушария головного мозга чаще демонстрируют контекст-зависимость и контекст-нечувствительность, что типично для целостного мышления в восприятии и переработке учебной информации [2].

Схема 1

Контекст- независимость							Контекст- нечувствительность
	Шаги					Смысл	
		Решение			Интуиция		
			Мышление	Дедукция			
			Индукция	Память			
	Факты				Варианты		
	Глубина					Целостность	
Контекст- чувствительность							Контекст- зависимость

Осознание этих индивидуальных особенностей учащимися существенно для понимания причин успехов и неудач при выполнении тестовых заданий, рассчитанных на работу памяти и логическое мышление. Например, выполнение многих тестовых заданий на слушание требует активной работы кратковременной памяти учащихся, в то время как другие задания восприятия иноязычной речи на слух связаны не только с памятью, но и логическим рассуждением (поиск соответствия текстовых фрагментов и их главной идеи).

Задания на "владение английским языком" (use of English) во многом рассчитаны на сохранение в памяти учащихся необходимых лексико-грамматических форм, включая словосочетания, метафоры и идиомы. В отличие от этого формата заданий выполнение заданий на заполнение пропусков в связном тексте (cloze) невозможно без понимания целостного содержания и одновременно пошагового принятия решения о заполнении пропусков в каждом отдельном случае и внимательного отношения к языковым и смысловым деталям. Опыт механического запоминания учебного материала в этом случае оказывается бесполезным. Тре-

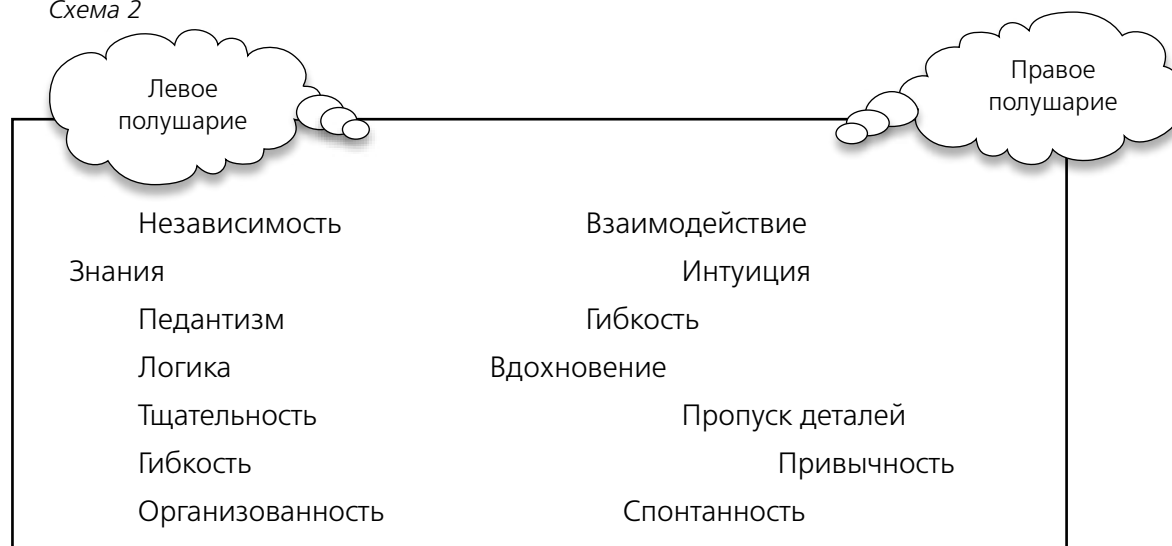
буется осознание особенностей своего стиля для более эффективного выполнения тестовых заданий.

Исследования показывают, что зависимые от контекста ("правополушарные", или "образные") учащиеся более успешно справляются с заданиями, требующими воображения, целостного восприятия ситуации и взаимодействия с другими участниками. Поэтому задания, требующие активного общения, интерпретации (inferring), переноса информации из текстовой в графическую форму (information transfer) более успешно выполняются учащимися "образного" типа.

Независимые от контекста ("левополушарные", или "логические") учащиеся показывают более высокие результаты при выполнении заданий структурированного характера на трансформацию, заполнение пропусков, множественный выбор, поиск соответствий и т. п.

Применение знаний как аспект познавательной деятельности в ходе выполнения заданий языкового теста также зависит от индивидуальных познавательных стилей. В общем виде стили применения знаний в процессе языкового тестирования можно представить следующим образом (см. схему 2):

Схема 2



Приведенные характеристики сравнимы с характеристиками экстравертов и интровертов, сенсорных и интуитивных, думающих и чувствующих, организованных и спонтанных типов личности учащихся [18].

Индивидуальные стили применения знаний отличаются тем, что учащиеся “логического” типа внимательно изучают тестовое задание и независимо от других участников выполняют его, активно пользуются имеющимися знаниями, склонны к логическим рассуждениям, проявляют гибкость в выполнении языкового теста (например, меняют последовательность заданий) и демонстрируют общую организованность.

Учащиеся “образного” типа чутко реагируют на экзаменационную ситуацию, количество участников и экзаменаторов, общее настроение и т. п. Они предпочитают общение и взаимодействие, которого нередко бывают лишены в условиях языкового тестирования. Их решение может быть интуитивным и зависеть от эмоционального подъема (вдохновения). Более успешно выполняются задания привычного и хорошо усвоенного типа. Наблюдается спонтанность в очередности выполнения заданий. Результаты тестирования оказываются менее предсказуемыми, чем у учащихся “логического” стили применения знаний.

Следует отметить, что учащиеся “логического” типа предпочитают логико-аналитические стратегии, в то время как учащиеся “образного” типа при выполнении тестовых заданий пользуются имеющимися у них “ментальными моделями”, то есть хранящимися в памяти знаниями.

Подчеркнем, что в принятой практике языкового тестирования наблюдается явная ориентация на учащихся “логического” типа, поскольку тесты предполагают наличие у учащихся прочных и детализованных знаний, внимательного отношения к особенностям теста, логичных рассуждений, общей организованности и гибкости в выполнении заданий.

Это создает дополнительные трудности для учащихся “образного” стили познавательной деятельности и обуславливает преимущества для учащихся “логического” типа [11].

Тестовые стратегии учащихся

Осознание учащимися своего опыта в условиях языкового тестирования нередко направлено на анализ возникающих затруднений, побуждающих применять такие *познавательные стратегии* (learner strategies), которые позволяют минимизировать затруднения и максимально увеличивать шансы на успех [20].

Сказанное означает, что осознание учащимися своего опыта языкового тестирования во многом связано с вниманием к собственным стратегиям, направленным на более успешное выполнение тестового задания. Это позволяет центрировать языковое тестирование на ученике, создавая условия для самоуправления данным процессом. Самоуправление в ходе языкового тестирования достигается не просто за счет “отделения”

учителя от учащихся, а за счет овладения эффективными познавательными стратегиями, соответствующими индивидуальному познавательному стилю.

Стратегии в познавательной деятельности – это соответствующие познавательному стилю более или менее осознаваемые учащимися действенные решения, направленные на эффективное усвоение, накопление, хранение, извлечение из памяти и использование знаний [7].

Познавательные стратегии в языковом тестировании представляют собой соответствующие познавательному стилю действенные решения, направленные на эффективное понимание сущности и деталей тестового задания, правильное осуществление требуемых по инструкции действий и тщательную проверку правильности окончательного варианта. Понимание сущности и деталей тестового задания, правильное осуществление соответствующих инструкции действий и коррекция окончательного варианта являются основными составляющими выполнения заданий языкового тестирования, влияющими на результативность педагогического измерения [6].

Тестовые стратегии понимания задания, выполнения инструкций и коррекции результата составляют сущность “тестовой компетенции” учащихся, то есть демонстрируемых “областей успеха” в языковом тестировании. Рассмотрим подробнее тестовые стратегии учащихся.

Тестовые стратегии учащихся могут быть исследованы в контексте познавательных стратегий в целом [7, 16, 25].

В наиболее общем виде когнитивные стратегии школьников в усвоении иностранного языка могут быть представлены следующим образом [2, 20, 31] (см. таблицу 1).

Когнитивные стратегии делятся на прямые, то есть непосредственно обеспечивающие эффективную познавательную деятельность, и косвенные, повышающие учебную результативность за счет более четкого планирования, эмоциональной регуляции и взаимодействия с другими участниками педагогического процесса.

Роль когнитивных стратегий заключается в том, что их применение позволяет учащимся так перестроить свою познавательную деятельность, чтобы повысить ее эффективность. Такое понимание роли когнитивных стратегий подтверждается исследованиями, доказывающими принципиальную возможность организовать эффективное учение каждого школьника [8, 31].

Результативность познавательной деятельности школьников в значительной степени определяется их индивидуально-личностными особенностями [7]. Например, среди успевающих учащихся встречается больше интровертов, в то время как экстраверты обнаруживаются как в группе успевающих, так и отстающих школьников. Восприимчивые и интуитивные школьники имеют больше шансов оказаться в группе успевающих, а склонные к умственному анализу могут демонстрировать как высокие, так и низкие результаты в овладении иностранным языком. Эмоциональность учащихся есть

Таблица 1

Прямые стратегии		Косвенные стратегии	
Запоминание	<ul style="list-style-type: none"> • Сохранение • Извлечение • Расширение 	Организация	<ul style="list-style-type: none"> • Планирование • Построение • Самооценка
Познание	<ul style="list-style-type: none"> • Анализ • Логика • Творчество 	Эмоции	<ul style="list-style-type: none"> • Спокойствие • Подъем • Релаксация
Компенсация	<ul style="list-style-type: none"> • Догадка • Фантазия • Источники 	Интеракция	<ul style="list-style-type: none"> • Запрос • Объединение • Эмпатия

позитивный фактор успеха, так же как и спонтанность (активность) познавательной деятельности. Познавательные стратегии позволяют успешно преодолеть ограничения, обусловленные индивидуально-личностными особенностями учащихся, причем школьники прибегают к тем или иным познавательным стратегиям с большей или меньшей степенью осознанности.

Ранее проведенные исследования доказывают, что существует зависимость между используемыми познавательными стратегиями и индивидуально-личностными особенностями учащихся. Например, экстраверты предпочитают применять косвенные познавательные стратегии интерактивного типа, а интроверты рассчитывают на рациональную организацию своего учебного труда.

“Сенсорные” (восприимчивые) учащиеся стремятся запоминать материал, а “интуитивные” в большей степени пользуются догадкой и “домысливают” в ходе решения познавательной задачи.

“Мыслители” предпочитают анализ и логику, а “чувствующие” могут значительно улучшить свои показатели при эмоциональной поддержке.

“Организованные” не только планируют свою деятельность, но и осуществляют ее мониторинг, а “спонтанные” реализуют себя в творчестве, рассчитывают на “озарение”, пользуются различными источниками и зависят от вдохновения [7].

Тип личности оказывает существенное влияние не только на решение познавательных задач, но и на выполнение заданий языкового тестирования. Исследования подтверждают, что итоги выполнения многих тестовых заданий, например творческих письменных, зависят в значительной степени от “целостного”, или “аналитического”, подхода к оценке сделанной работы [23].

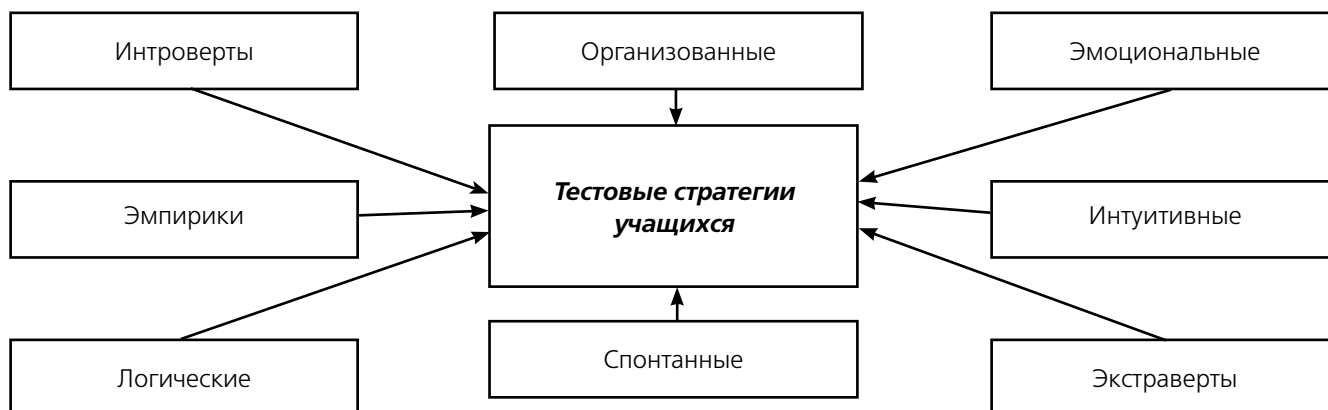
При “целостном” подходе к оценке внимание обращается на общее содержание письменного произведения, а при “аналитическом” подходе оцениваются более мелкие рубрики, включая тонкости употребления языка.

Такое положение означает, что при “целостном” подходе в более выгодном положении оказываются учащиеся эмоционального, спонтанного, типа, предпочитающие работать с “глобальным” замыслом письменного высказывания.

При “аналитическом” подходе выигрывают школьники со склонностью обращать внимание на мелкие детали языковой формы письменного произведения.

Познавательные стратегии в условиях языкового тестирования осознанно или подсознательно модифицируются учащимися в соответствии с содержанием тестовых заданий и возникающими затруднениями. На материале ранее проведенных исследований [18] можно выделить следующие типы личности школьников, влияющие на их тестовые стратегии (см. схему 3):

Схема 3



Как показано на схеме, тестовые стратегии школьников зависят от их принадлежности к типу экстравертов или интровертов, эмпириков (нуждающихся в конкретных знаниях) или интуитивных, думающих или чувствующих, организованных или спонтанных учащихся.

Аналогично познавательным стратегиям в учебной ситуации тестовые стратегии могут быть условно разделены на группы “прямых тестовых стратегий” и “косвенных тестовых стратегий”, а также “подготовительных тестовых стратегий” и “исполнительных тестовых стратегий”.

Данные стратегии могут быть показаны на предлагаемой матрице (см. таблицу 2).

Например, прямые тестовые подготовительные стратегии включают выполнение пробных заданий языкового теста, наблюдение за языковыми явлениями и их систематизацию, заблаговременное ознакомление с критериями оценок по условиям тестирования и др.

Исполнительные тестовые стратегии заключаются в

том, что учащиеся внимательно знакомятся с тестовым заданием, которое содержит детали, важные для успешного выполнения теста. Большое значение имеет ознакомление с форматом тестового задания, которое предстоит выполнять. Недостаточное знакомство с форматом теста может существенно снизить результаты языкового тестирования. Не менее важно внимательно ознакомиться с бланком, куда переносятся ответы учащихся для последующей проверки. В ходе тестирования школьники могут вспоминать полученные ранее знания или надеяться на собственную интуицию, а также доверять “первой мысли”. Учащиеся могут тщательно проверять и перепроверять свои ответы, корректируя ошибки, или демонстрировать повышенную уверенность в себе.

Наконец, по результатам языкового теста школьники могут организовать работу над своими ошибками, попытаться еще раз выполнить тот же тест или аналогичные задания, вести учет сделанным ошибкам и т. п.

Таблица 2

	<i>Прямые тестовые стратегии</i>	<i>Косвенные тестовые стратегии</i>
<i>Подготовительные стратегии</i>	Выполнение пробных экзаменационных заданий, наблюдение за языковыми явлениями, ознакомление с критериями оценки, самостоятельное учение, репетиторство.	Создание банка пробных тестовых заданий, мониторинг собственных результатов пробного тестирования, сравнение своих и чужих результатов пробного тестирования,
<i>Исполнительные стратегии</i>	Понимание задания, ознакомление с форматом теста, изучение бланка для ответов, вспоминание знаний, опора на интуицию, тщательное размышление, принцип “первой мысли”, критическая оценка вариантов ответа, поиск и коррекция ошибок.	Определение лимита времени, распределение времени на задания, выстраивание заданий по трудности, выполнение заданий в заданном порядке, успокоение себя, стимулирование себя, полная сосредоточенность, переключение внимания.
<i>Последующие стратегии</i>	Исправление допущенных ошибок; работа по предупреждению подобных ошибок в будущем; повторное выполнение тестовых заданий.	Сравнение своих результатов с другими; учет допущенных ошибок; анализ своего тестового стиля; анализ своих тестовых стратегий.

Рассмотренные тестовые стратегии могут применяться учащимися в ситуации языкового тестирования как осознанно, так и подсознательно, влияя на результативность тестовых заданий. Подобное влияние может приводить как к повышению, так и к снижению результатов языкового тестирования, “маскируя” действительный уровень коммуникативной компетенции учащихся.

Мониторинг роста индивидуальных возможностей

Мониторинг роста индивидуальных возможностей реализуется через отслеживание получаемых результатов. При этом решающее значение имеет не рейтинг ученика в отдельно взятый момент учебного процесса, а динамика получаемых показателей. Рассмотрим под-

робнее мониторинг роста знаний и связанных с этим других индикаторов результативности обучения.

В целом мониторинг роста знаний предполагает отслеживание результатов тестирования соответствующих компонентов коммуникативной компетенции. Однако динамики развития коммуникативной компетенции учащихся недостаточно для того, чтобы обеспечить “информационную валидность” языкового тестирования и сообщить учащимся информацию, которая была бы полезна для роста их познавательных возможностей.

Другими аспектами мониторинга в ходе языкового тестирования являются “тестовая компетенция” и “личностная компетенция”. Рассмотрим подробнее данные аспекты мониторинга языкового тестирования.

Мониторинг коммуникативной компетенции предполагает, прежде всего, отслеживание динамики баллов, полученных по результатам тестирования за определенный период. Тем самым учащиеся получают возможность осознать “движение” тестируемых компонентов своей коммуникативной компетенции.

Данные компоненты включают уровень формирования лингвистической компетенции, то есть владение лексико-грамматическими средствами языка вместе с фразеологией, метафоричностью, идиоматикой и аутентичными формами устной и письменной речи.

Измерение дискурсивной компетенции в ходе языкового тестирования позволяет выявить умение учащихся достигать коммуникативную цель доступными языковыми средствами. Эта компетенция измеряется результатами выполнения тестовых заданий в ходе устного собеседования и письменного творчества учащихся.

Тестирование прагматической компетенции измеряет умение учащихся учитывать тонкие особенности лексической семантики (например, различать “близкие

синонимы”), передавать стилистические окрашенные смыслы (например, рассказать шутку, выразить иронию, передать сомнение), а также обеспечивать полное и адекватное понимание своего коммуникативного намерения другими участниками общения.

Тестирование стратегической компетенции позволяет определить умение учащихся предупреждать “коммуникативные неудачи” и преодолевать возникающие коммуникативные затруднения в случае нехватки собственных языковых средств, появления признаков непонимания коммуникативного смысла партнером и затрудненного межличностного взаимодействия.

Наконец, тестирование социокультурной компетенции дает возможность измерить готовность учащихся общаться в условиях культурных различий, учитывать культурные особенности других участников общения и участвовать в “диалоге культур” [3, 4, 5].

Другим важным аспектом мониторинга является развитие так называемой “тестовой компетенции” школьников, то есть их готовность выполнять языковые тесты различных форматов, пользоваться разнообразными тестовыми стратегиями и интерпретировать собственные результаты языкового тестирования для более результативного выполнения тестового задания [1].

Не менее важную составляющую мониторинга в ходе языкового тестирования за более или менее длительный период представляет “личностная компетенция” учащихся, то есть их способность оценивать свои индивидуально-типологические особенности, свой познавательный стиль, собственный стиль выполнения тестовых заданий и уровень своей самооценки.

В общем виде аспекты мониторинга языкового тестирования можно представить следующим образом (см. схему 4):

Схема 4



Мониторинг учащихся своего языкового тестирования позволяет сделать вывод о динамике развития коммуникативной компетенции учащихся, росте готовности школьников к выполнению тестовых заданий и личностных резервах повышения результатов педагогических измерений.

Заключение

Идеи гуманистической организации языкового тестирования повлияли на роль тестов в иноязычном образовании, изменив роль и функции тестовых заданий как инструмента критического переосмысления учебно-воспитательного процесса и его оптимизации в интересах учащихся. Гуманистическая теория и практика языкового тестирования предполагают осознание учащимися себя, своего опыта и роста своих индивидуальных возможностей в ходе выполнения тестовых заданий.

Большое значение имеет осознание школьниками своих познавательных и тестовых стилей, то есть индивидуально предпочитаемых способов обработки информации и выполнения тестовых заданий. Успешность познавательной деятельности и результаты педагогиче-

ских измерений зависят от того, как воспринимаются, детализируются и применяются знания.

Выделяются познавательные стили зависимости и независимости от контекста, восприимчивости и невосприимчивости к деталям, логического анализа и опоры на хранящиеся в памяти "ментальные модели".

Тестовые стратегии, осознаваемые учащимися по мере накопления опыта языкового тестирования, делятся на прямые и косвенные, включая подготовительные, исполнительные и последующие стратегии.

Рост познавательных возможностей учащихся осознается с помощью регулярного мониторинга, который распространяется на отслеживание развития коммуникативной компетенции, формирования тестовой компетенции и совершенствования личностной компетенции учащихся.

Осознание своих познавательных стилей, тестовых стратегий и роста познавательных возможностей позволяет полнее раскрыть индивидуальные резервы учащихся и повысить как эффективность обучения, так и результаты педагогических измерений в языковом образовании.

Список использованной литературы

1. Копылова В. В. Основные итоги проведения единого государственного экзамена по английскому языку в 2004 году // Английский язык в школе. – 2005. – №1 (9). – С. 11–29.

2. Мильруд Р. П. Теория обучения языку: Т. 3. Лингвистическая педагогика. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. – С. 130.

3. Мильруд Р. П. Теория обучения языку: Т. 1. Прикладная лингвистика. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002.

4. Backman L. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990.

5. Canale M. and Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – P. 1–47.

6. Davies A. Three heresies of language testing research // Language Testing. – 2003. – Vol. 20 (4). – P. 356–368.

7. Ehrman M. and Oxford R. Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting // The Modern Language Journal. – 1990. – Vol. 74 (3). – P. 311–327.

8. Feuerstein R., et al. The Dynamic Assessment of Retarded Performers. – Illinois: Scott Foresman, 1980.

9. Gawel J. Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs // Practical Assessment, Research and Evaluation. – 1997. – Vol. 5 (11) – P. 1–6.

10. Grigorenko Yel., Sternberg R. and Ehrman M. A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability // The Modern Language Journal. – 2000. – Vol. 84 (3). – P. 390–405.

11. Hansen G. Hemisphericity // IATEFL. Brighton Conference Selections, 2001.

12. Heaton J. B. Classroom Testing. – London: Longman, 1990.

13. Horwitz E. and Young D. Language Anxiety: from theory and research to classroom implications. – New Jersey: Prentice Hall, 1991.

14. Humphreys P. Self-esteem and education // IATEFL. Dublin Conference Selections, 2000.

15. Kramsch K. From language proficiency to interactional competence // Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70. – P. 366–372.

16. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. – Oxford: Pergamon, 1982.

17. Lantolf J. and Frawley W. Oral-proficiency testing: a critical analysis // The Modern Language Journal. – 1985. – Vol. 69. – P. 228–234.

18. Myers I. B. Introduction to Type. – Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1993.

19. Nunan D. The Learner-Centred Curriculum. – Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

20. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. – New York: Newbury House, 1990.

21. Prabhu N. Second Language Pedagogy. – Oxford: Oxford University Press, 1987.

22. Riley R. and Nutall D. (Eds.) Measuring Quality: education indicators – United Kingdom and international perspectives. – London: The Falmer Press, 1994.

23. Schoonen R. Generalizability of writing scores: an application of structural equation modeling // Language Testing. – 2005. – Vol. 22 (1). – P. 11–34.

24. *Skehan P.* A Cognitive Approach to Language Learning.– Oxford: Oxford University Press, 1998.

25. *Skehan P.* Individual Differences in Second Language Learning.– London: Arnold. 1989.

26. *Spolsky B.* Language Testing in The Modern Language Journal // The Modern Language Journal.–2000.– Vol. 84(4).– P. 536–552.

27. *Stevick D.* Humanism in Language Teaching: a critical perspective.– Oxford: Oxford University Press, 1999.

28. *Underhill N.* Testing Spoken Language.– Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

29. *Ur P.* A Course in Language Teaching.– Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

30. *Weir C.* Communicative Language Testing.– Hemel Hemstead: Prentice Hall International, 1990.

31. *Williams M. and Burden R.* Psychology for Language Teachers.– Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

32. *Woodford P.* Foreign language testing // The Modern Language Journal.– 1980.– Vol. 64.– P. 97–102.