

12. Педагогический энциклопедический словарь. / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Больш. рос. энциклопедия, 2002, с. 94.
13. **Рогова Г.В.** (1991) Методика обучения иностранным языкам в средней школе: теоретико-практическое методическое пособие. / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991, с. 10-11.
14. **Рубинштейн С.Л.** (1989) Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, Т. 2, с. 118.
15. **Рябцева О.М.** (2012) Пути повышения мотивации в изучении иностранного языка // Известия ЮФУ. Технические науки. № 10 (135), с. 128.
16. **Сивухин А.А.** (2016) Роль интегративного подхода в обучении иностранному языку для специальных целей будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 5. № 1 (14), с. 107.
17. **Сергеева Н.Н.,** (2012) Угрюмова С.В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. №3. С. 114-119.
18. **Смирнова Е.В.** (2017) Аспекты личностно-ориентированного обучения при использовании средств ИКТ в образовательном процессе по иностранному языку // Карельский научный журнал. Т. 6. № 1 (18). С. 33-37.
19. **Цветкова С.Е.,** (2017) Малинина И.А. Систематизация содержания иноязычной подготовки будущих инженеров в области самолёто- и вертолётостроения // Инженерное образование. № 21, с. 187.
20. **Mineeva O. A.,** (2018) The ways of increasing students' motivation in learning the english language, Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. Т. 7. № 1(22):

Փիլիպոսյան Ռուզաննա - Անգլերեն լեզվի ուսուցչուհի, Եղիշե Չարենցի անվան թիվ 67 հիմնական դպրոց, ք.Երևան. Ամիրյան 9, էլ.փոստ՝ rpiliposyan@mail.ru
 Ներկայացվել է խմբագրություն՝ 30.06.21, տրվել է գրախոսության՝ 07.07.21 - 14.11.21, երաշխավորվել է ԵՊՀ եվրոպական լեզուների և հաղորդակցության ֆակուլտետի անգլերենի թիվ 1 ամբիոնի կողմից, ընդունվել է տպագրության՝ 18.12.21:

Дурасанян Н.
Арцахский государственный университет

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ABSTRACT

MONITORING AND EVALUATION IN LANGUAGE EDUCATION

Pedagogical supervision has a leading role in the learning and teaching process. It should take place in accordance with a learner-centered approach as a means for gaining information about the qualitative state and increasing efficiency of the educational process.

The modern approach to the problem requires from learners to participate in their own assessment procedure of learning, thus demonstrating the level of language proficiency.

Key words: *learner-centered control, monitoring, evaluation, self-assessment, language teaching and learning, educational process, skills and abilities, multilingualism/plurilingualism, language competence, language experience, portfolio, descriptors.*

РЕЗЮМЕ

В профессиональной подготовке специалистов ведущая роль принадлежит педагогическому контролю. Контроль должен осуществляться с учетом личностно-ориентированного подхода как способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса.

Современный подход к проблеме контроля базируется на признании того факта, что объект усвоения должен стать объектом контроля. При этом контроль понимается как оценка результата достигнутой обучающимися учебной деятельности, в данном случае степени владения изучаемым языком.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, контроль, оценка, самооценка, обучение языку, процесс обучения, умения и навыки, многоязычие, языковая компетенция, языковой опыт, портфолио, дескрипторы.*

ԱՄՓՈՓՈՒՄ

ՍՏՈՒԳՈՒՄՆ ՈՒ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ԼԵԶԿԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Մասնագետների ուսուցման անքակտելի և թերևս ամենակարևոր բաղադրիչը մանկավարժական ստուգումն է: Այն պետք է իրականաց-

վի անձնակենտրոն մոտեցման հիման վրա՝ որպես ուսումնական գործընթացի որակական իրավիճակի մասին տեղեկություններ ստանալու միջոց:

Ստուգման հիմնախնդրին ժամանակակից մոտեցումը հիմնվում է այն փաստի ընդունման վրա, որ յուրացման օբյեկտը պետք է լինի նաև ստուգման օբյեկտ: Ընդ որում, ստուգումն ընկալվում է որպես սովորողների ուսումնական գործունեության արդյունքի, մեր պարագայում՝ ուսուցանվող լեզվի յուրացման աստիճանի գնահատում:

Բանալի բառեր՝ անձնակենտրոն մոտեցում, ստուգում, գնահատում, ինքնագնահատում, լեզվի ուսուցում, ուսուցման գործընթաց, կարողություններ և հմտություններ, բազմալեզվություն, լեզվական կարողունակություն (կոմպետենցիա), լեզվական փորձառություն, թղթապանակ, բնութագրիչներ (դեսկրիպտոր):

В методике преподавания иностранных языков нет единого подхода к определению понятий “оценка”, “контроль”, “проверка” и других, с ними связанных. Как отмечает И.П.Подласый, общим родовым понятием выступает “контроль”.

Контроль- это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков. Составной частью контроля является проверка. Проверка - система действий и операций для контроля за усвоением знаний, умений и навыков.

Кроме проверки, контроль содержит в себе *оценивание* (как процесс) и *оценку* (как результат) проверки. Оценки фиксируются в виде *отметок* (условных обозначений, кодовых сигналов и др.).

Основой для оценивания успеваемости учащегося являются итоги (результаты) контроля с учетом как качественных, так и количественных показателей деятельности учащихся (Подласый И.П., 2002, с. 547).

Результаты контроля выражаются в оценке. В зависимости от типов контроля эта оценка может быть внешней или внутренней. Во втором случае речь идет о самооценке.

Важной предпосылкой в области контроля является понимание обучения иностранному языку в качестве управляемой деятельности, прежде всего как со стороны преподавателя, так и обучающихся.

Общепринятым подходом в психологии является положение о том, что полноценная деятельность состоит из трех частей:

- ориентировочно-мотивационной,
- операционально-исполнительной,
- рефлексивно-оценочной.

Принимая это положение на вооружение, отдельно стоит отметить, что “отсутствие ориентированно-мотивационной части превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без ясной и осознаваемой цели. Отсутствие же третьей части также превращает деятельность в случайную, не регулируемую совокупность действий, при этом здесь отсутствует представление о достижении цели” (Фридман Л.М., Волков К.Н., 1985, с. 161). Поэтому всякая полноценная деятельность должна содержать вышеуказанные три звена.

В ходе управления процессом обучения иностранному языку взаимодействуют преподаватель и обучающийся за счет работы каналов прямой и обратной связи, в результате чего осуществляется контроль за выполнением программ (Брейгина М.Е., Климентенко А.Д., 1979, с.3).

Большей частью контрольные действия осуществляются со стороны учащегося (самоконтроль, самооценка). Всякая оценка выражает степень соответствия результатов действий учащихся определенным образцам или нормам. Следовательно, для оценки должна существовать заранее выработанная шкала этого соответствия (Фридман Л.М., Волков К.Н., 1985, с.162; Аствацатрян М.Г., 2004, с. 118-121; Настольная книга ..., 2004, с. 120-121; Колкер Я.М., Устинова Е.С., 2011. с.29-31).

В конкретном случае степень соответствия результатов действия учащихся измеряется на основании шкал уровня владения языковыми компетенциями.

В вопросе определения структуры учебной деятельности следует принять точку зрения М.М.Гохлернера и Г.В.Ейгера и выделить следующие действия:

- постановку педагогом учебной задачи,
- принятие ее учащимися,
- поиск обобщенных способов ее решения с помощью ориентировочных действий
- по выявлению принципов и закономерностей, лежащих в основе решения требуемых задач,
- исполнительские действия по применению общих принципов к данной задаче,

- контрольные и оценочные действия по установлению правильности найденного решения и оценки приближения к эталону (Гохлернер М. М., Ейгер Г. В., 1985).

При этом действия по самоконтролю и самооценке служат основой для появления психического новообразования в виде рефлексии как качества личности, которая является результатом учебной деятельности.

Специфики учебной задачи при обучении иностранному языку заключается в следующем. Понимание учебной задачи и ее принятие обучаемым связано с осознанием “обобщенных способов действий”, с лингвистическим и культуроведческим материалом в типовых коммуникативных ситуациях. С этой точки зрения многие дидактические задания (трансформации, перевод, пересказ и др.) не всегда воспринимаются учащимися как учебные задания на усвоение “обобщенных способов действий”. Зачастую они воспринимаются как чисто практические задания, и обучаемый даже не осознает способа действия, ориентируясь на подражание образцу, т.е. на чисто мнемические операции.

Что касается специфики контрольных действий, то поскольку учебная деятельность, направленная на усвоение иностранного языка, формируется в условиях сильно интерферирующего влияния знаний и навыков родного языка, особое значение приобретает формирование действий, направленных на дифференцирование “правильного / неправильного”, т.е. усвоение “отрицательного речевого опыта” по Л.В.Щербе (Там же, с.112).

Кратко выражаясь, оценка владения иностранным языком есть сопоставление речевой деятельности проверяемого объекта со шкалами уровней владения языком для того, чтобы вынести решение, соответствует ли языковая компетенция, и если да, то насколько, какому-либо оцениваемому из определенных уровней.

Необходимым условием соответствия, разумеется, является наличие умений, необходимых для деятельности, отвечающей требованиям конкретного уровня.

Существуют разные способы контроля. Любые языковые тесты являются той или иной формой контроля. Что подлежит контролю и оценке и каковы объекты контроля?

В качестве объекта контроля и оценки могут выступать знания, языковые и речевые умения и навыки, равно как и потенциальные возможности учащихся.

Оценка и самооценка знаний, умений и навыков должна принимать во внимание обстоятельства и опыт, посредством которого приобретаются умения и навыки. Определенным шагом в этом направлении может стать ведение Портфолио, в котором обучающийся будет записывать различные аспекты своего языкового опыта. В Портфолио следует включать не только оценки, поставленные в ходе изучения какого-либо языка, но также записи о многоязычных и поликультурных умениях учащегося и соответственно об уровне владения им языком.

Существуют три понятия, традиционно рассматриваемые в качестве основополагающих в любой форме контроля и оценки: это валидность (validity), надежность (reliability) и осуществимость (feasibility) (Anderson J.C., Clapham C. and Wall D., 1995).

Валидность (validity) - важное концептуальное понятие. Тест может характеризоваться как валидный, если он оценивает действительно тот и только тот аспект, который декларируется в качестве объекта измерения и который подлежит оценке, если результаты оценки с точностью определяют уровень владения языком тестируемых (CEFR, 2001, p.177).

Что касается критерия *надежности*, (reliability)-это чисто технический термин. В сущности, это показатель количественного присутствия проверяемых одного и того же уровня подготовки в двух разных (реальных либо стимулируемых) пробах на получение одной и той же оценки (Там же, с.177).

В инновационном проекте Совета Европы и Европейского центра современных языков “Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (RelEx)” в деталях обозначены релевантные характеристики такого важного параметра в тестологии, как валидность, а именно:

- контент-анализ валидируемого теста,
- операциональный, психометрический и процедуральный характер измерения,
- внутренняя и внешняя валидность

(Content validity, operational validity: pilots and pretest, psychometric aspects, procedural validity of standardization, internal validity of standard setting, external validation) (Relating Language Examinations ..., p. 100-105, 127).

Контент-анализ валидности заключается в том, в какой степени спецификация того или иного теста

- отвечает требованиям учебной программы и дескрипторам “Общеввропейских компетенций”,
- отражает существенные стороны объекта, декларируемые автором или тестологом.

В соответствии с указанными аспектами предъявляются требования к тестовым заданиям, которые должны соответствовать следующим критериям:

- сущность задания,
- измеряемый уровень владения языком,
- объективность,
- приемлемость/существенность,
- транспарентность,
- корректность формулировки,
- нормативность формата/дизайна (Workshop).

В целом вышеперечисленные критерии тестовых заданий направлены на достижение результатов и оценки прогресса, соотносимых со шкалой языковых компетенций в контексте общеевропейского подхода.

Точность решений должна соответствовать определенному стандарту. Точность решений будет зависеть от соответствия определенного стандарта (например, уровня В) целям контроля. Она зависит также от критериев, применяемых для принятия решений, и надежности процедур, для которых были разработаны эти критерии.

Соответствие между двумя тестами, призванными оценить один и тот же объект, традиционно именуется «согласующейся валидностью».

Наличие общих стандартов, подобных тем, что содержатся в разделе об уровнях «Общеввропейских компетенций», предоставляет неоспоримо огромные возможности для соотнесения различных форм оценки друг с другом.

Определение уровня владения по шкале языковых компетенций: выносится суждение, что индивид обладает определенным уровнем знаний, умений и навыков.

Определение уровня владения по листку контроля: суждение об уровне владения на основании пунктов заданий, соответствующих определенному уровню.

При «определении уровня владения по шкале» во главу угла ставится “расположение” по отношению к уровням владения языком. Значение раз-

личных уровней должно разъясняться дескрипторами шкалы.

Альтернативой такому подходу является сверочный список, назначение которого показать, что соответствующая тема была пройдена и усвоена учащимися.

Поскольку иллюстративные дескрипторы представляют собой независимые, самостоятельные формулировки, то их можно использовать как для создания контрольных листов самооценки, так и для фиксации конкретного уровня.

При оценке обучающихся могут применяться многие из вышеперечисленных технологий.

Точность самооценки возрастает, когда (а) оценка проводится в соответствии с ясными дескрипторами, очерчивающими стандарты умелости и/или когда (б) оценка относится к конкретному опыту. Точность может также повыситься, если обучающиеся получают некоторую подготовку. Подобная составная самооценка может сравняться с оценкой учителей и тестов на том же уровне соответствия, что обычно бывает между самими учителями и тестами.

Однако главный потенциал самооценки заключается в использовании ее как инструмента для повышения мотивации и осознания, помогающего обучающимся оценить свои возможности, распознать свои слабости и более эффективно направлять свою учебу.

Оценка шкал уровней владения иностранным языком представлена в соответствии с «Общеввропейскими компетенциями», где дана подробная классификация типов оценки (CEFR, 2001, р. 183-191; “Общеввропейские компетенции”, 2001, с.178-187). Рассмотрим каждый тип оценки в отдельности.

Согласование с нормой (СН) /Согласование с критериями (СК)

Согласование с нормой является результатом расположения обучающихся в порядке их показателей, их оценки относительно соучеников. По сути это дифференциация учащихся по успеваемости.

Согласование с критериями, в противовес согласованию с нормой, здесь является оценкой исключительно способностей к предмету, независимо от способностей её/его соучеников.

Здесь возникает необходимость разработки спецификации содержания оценки, основанной на системе дескрипторов с целью их накопления для построения корпуса оценивания (body of evidence).

Формативная /итоговая оценка

Формативная оценка является процессом непрерывного сбора информации относительно обучения, сильных и слабых сторон, которую учитель может применять при планировании своего курса для осуществления обратной связи со своими учениками. *Итоговая оценка* подводит итог достижениям - выставлением отметки в конце курса. Итоговая оценка не обязательно бывает оценкой за умелость. В действительности итоговая оценка во многом состоит из нормативной оценки, оценки установленные сроки, оценки достижений.

Преимущество формативной оценки в том, что она направлена на улучшение качества обучения. Слабость формативной оценки заключается в характере обратной связи. Обратная связь срабатывает лишь тогда, когда воспринимающая сторона в состоянии *замечать*, то есть быть достаточно внимательной, заинтересованной и привычной к форме, в которой подается информация, ее адекватно *воспринять*, быть способной организовать и усвоить ее, *интерпретировать*, то есть иметь достаточную подготовку для восприятия и понимания, о чем идет речь. Вышеперечисленные умения предполагают самоуправление, направленное на формирование навыков контроля, отслеживание своего собственного обучения и отработку действий на обратную связь.

Прямая оценка/Косвенная оценка

Прямая оценка оценивает действия обучающихся на данный момент. Например, небольшая группа что-то обсуждает, оценивающий наблюдает, сравнивает с набором критериев, соотносит их действия с наиболее подходящими дескрипторами и выводит оценку.

Косвенная оценка реализуется обычно посредством письменных заданий, косвенным путем обеспечивающих иноязычное общение. Так, например, чтение можно оценивать лишь косвенным способом, посредством заданий, направленных на понимание содержания текста. Языковой диапазон и владение могут оцениваться как напрямую, по соответствию критериям, так и косвенно (интерпретация и обобщающие ответы на контрольные вопросы). Классическим прямым тестом является собеседование; классическим косвенным – завершение предложений.

Оценка речевого поведения/ Оценка лингвистической компетенции

Оценка речевого поведения требует от обучающегося непосредственно представить образец говорения на языке либо письма.

Оценка знания требует от обучаемого ответить на вопросы, которые могут быть набором широкого диапазона, чтобы проверить круг языкового

знания и языковых особенностей.

К сожалению, невозможно подвергнуть умения прямой проверке. Всегда приходится довольствоваться набором действий, исходя из которых можно сделать общий вывод об умелости. Суждение выносится на основании показателей речевого поведения и производимых действий.

Субъективная оценка/Объективная оценка

Субъективная оценка является суждением экзаменатора о качестве действий и речевого поведения учащихся в целом.

Объективная оценка выводится с помощью тестов закрытого типа: множественного выбора ответа (*multiple choice*), соотнесения фрагментов левой и правой колонки (*matching*), расположения предложений в правильной последовательности (*slashing*) и т.д.

Непрямой тест зачастую представляют как «объективный», когда выставяющий отметки соотносит его с конкретным ключом для решения – принимать или нет предложенный ответ, а затем подсчитывает правильные ответы для подведения итога. Тесты определенных типов продвигаются даже еще на один шаг дальше, имея только один верный ответ для каждого вопроса. Часто применяют машинную обработку ответов, чтобы избежать возможного промаха проверяющего. Но, в сущности, объективность подобных «объективных» тестов несколько преувеличена, поскольку кто-то принимал решение ограничить оценку такими вопросами, при которых легче контролировать положение при проверке (но ведь такое решение было субъективным, другие могут и не согласиться с ним). Затем кто-то пишет спецификацию теста, кто-то еще пишет вопрос, пытаясь проработать какую-то конкретную тему из спецификации. И, наконец, кто-то отбирает этот вопрос из других возможных вопросов, заготовленных для этого теста. Поскольку каждое из этих решений включает в себя какую-то долю субъективности, такие тесты правильнее было бы назвать тестами объективного подсчета результатов. Как отмечается в «Компетенциях», субъективность оценки может быть достигнута, а валидность и надежность ее может быть достигнута посредством следующих критериев:

- разработки *спецификации содержания* оценки, например, на основе сверки соответствия содержанию;
- использования *накопленных суждений* при выборе содержания и/или отметки за исполнение;
- принятия *стандартных процедур*, определяющих способ проведе-

ния теста

- представления *определенных ключей отметки* для не прямых тестов и
- обоснования суждений в прямых тестах на *точно определенных критериях*;
- прохождения соответствующей *подготовки*, в соответствии с *правилами оценки*;
- проверки *качества оценки* (достоверности, надежности) анализом *данных оценки*.

Как уже говорилось, первым шагом к снижению субъективности суждений, выносимых на каждой стадии процесса выставления оценки, есть достижение общего понимания рассматриваемой конструкции, общей шкалы сверки. «Компетенции» пытаются явить собою такую основу для *спецификации содержания* и стать источником для развития *подробно определенных критериев* для прямых тестов (CEFR, с.188-189).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аствацатрян М.Г. (2004), *Тесты как способ измерения уровня владения иноязычной продуктивной речью. Непрерывное обучение иностранным языкам: Опыты, перспективы (II)*, Минск, 200 с.
2. Брейгина М.Е. (1979), Климентенко А.Д. *Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ*. Высшая школа., М., 63 с.
3. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. (1985), *Формирование контрольных действий в учебной деятельности по овладению иностранным языком* // *Fremdsprachenunterricht*. – N3. – 87 с.
4. Колкер Я.М., Устинова Е.С. и др. (2011), *Практическая методика обучения иностранному языку*.-Артикль.-Рязань.- 332 с.
5. Подласый И.П. (2002) Педагогика: Новый курс Кн. 1: *Общие основы. Процесс обучения*, М., ВЛАДОС, 576 с.
6. Фридман Л.М., Волков К.Н. (1985), *Психологическая наука – учителю*, Просвещение, М., 225 с.
7. Alderson J.C., Clapham C. and Wall D. (1995), *Language Test Construction and Evaluation*, CUP., Cambridge, 318 p.

8. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001), Modern Languages Division., Strasbourg, Cambridge University Press, 260 p.
9. *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)*. (2003), Manual. Preliminary Pilot Version, Language Policy Division, Strasbourg, 132 p.

Դուրասանյան Նարինե- մ.գ.թ., դոցենտ, ԱրՊՀ Ռոմանագերմանական լեզուների ամբիոն, էլ.փոստ՝ narine.durasanyan@mail.ru: