

ческим и строиться на основе формирования экологических знаний, индивидуальных способностей и возрастных особенностей.

– Распределять программный материал следует таким образом, чтобы обеспечивалось его последовательное, поэтапное усложнение.

– Привлекать детей к экологически ориентированной деятельности: совершенствовать природоохранную деятельность.

– В процессе работы необходимо обогащать личный опыт детей положительным, гуманным взаимодействием с природой, расширять экологически ценные контакты с растениями и животными, объектами неживой природы.

Реализация вышеперечисленных условий будет способствовать формированию, расширению и углублению представлений дошкольников о природе, развивать морально-ценностное отношение к природе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1 Об образовании: Закон Республики Казахстан № 319–III от 27 июля 2007 года с поправками.

2 ГОСО РК 1.001–2009. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Дошкольное воспитание и обучение.

3 Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. – М.: Карапуз–Дидактика, 2004.

4 Николаева С.Н. Обзор зарубежных и отечественных программ экологического образования и воспитания детей // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 7. – С. 52–64.

5 Бобылева Л. Бывают ли "полезные" и "вредные" животные? // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 7. – С. 38–46.

6 Гризик Т.И., Аймагамбетова К.А., Майкова Г.Ж. Познаю мир: Метод. рекомендации для воспитателей. – Алматы: Просвещение–Казахстан, 2007.

#### *Tүйін*

*Аталған мақалада тәрбиеленушілердің экологиялық білім мәселесі қозғалды. Автор мектепалды жасындағы балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастыру бойынша жұмыс жүйесін ұсынды.*

#### *Conclusion*

*This article reflects the problem of ecological education of preschool children. The author is a system of work for the formation of ecological culture of children under school age.*

### **ПРОБЛЕМА МОНИТОРИНГА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Румянцева М.В., Кинжибаева Д.**

Анализ дидактической и методической литературы, а также практики преподавания позволяет сделать вывод о том, что контроль является важнейшей составляющей учебного процесса, без которого не может быть успешной ни обучающая деятельность преподавателя, ни учебная деятельность обучающихся. Именно поэтому проблемы проверки знаний, умений и навыков, методики их организации не утратили своей актуальности в настоящее время. Контроль эффективности учебного процесса позволяет определить, достигнута ли цель обучения, насколько усвоена учебная программа, овладел ли учащийся необходимым объемом знаний, умений, навыков. Контроль эффективности учебного процесса может осуществляться различными способами, в том числе путем составления учителем заданий, результат выполнения которых и будет

служить основанием для оценки знаний, умений и навыков учащегося.

Проблема поиска оптимизации выбора методов контроля в обучении иностранным языкам постоянно обсуждается современными учеными и методистами. Многие исследователи предпринимали попытки составления разнообразных тестовых заданий. Проблемы, связанные с использованием тестирования в обучении иностранным языкам, нашли отражение в трудах таких методистов и психолингвистов, как Л.В. Банкевич, Н.В. Володин, В.А. Коккота, А.А. Леонтьев, Ф.М. Рабинович, И.А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер, С.К. Фоломкина, Э.А. Штульман и другие [1, 43].

В зарубежной литературе по тестированию под педагогическим или психологическим тестом часто понимают процедуру, предназначенную для выявления конкретного образца поведения (в нашем случае – рече-

вого), из которого можно сделать выводы об определенных характеристиках личности.

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. 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.

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.

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, 13].

Качество любого измерительного средства, в том числе и теста, определяется в первую очередь показателями его надежности и валидности.

Показатель надежности свидетельствует о том, насколько последовательны результаты этих измерений. (Надежный тест должен исключать случайность того или иного результата.)

Валидным будет считаться тест, измеряющий уровень развития тех (и только тех) умений, навыков, знаний, для измерения которых он предназначался составителями.

Валидность (практически в любом её виде) будет определять правомерность интерпретации результатов тестирования. Очевидно, что применение определенного теста в целях, для которых он не был предназначен, при составлении автоматически делает его невалидным [3, 358].

Тестирование в обучении иностранному языку 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 [4, 77].

В практической деятельности преподавателям чаще приходится встречаться с тестами первой группы. Такие тесты могут измерять общие умения в речевой деятельности или достижение 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 (нормо-ориентированный тест) или относительно определенного критерия, например уровня обученности (критериально-ориентированный).

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 [5, 17].

Следует отметить, что, несмотря на обширную литературу по теории составления тестов, их широкую апробацию на практике и многочисленные экспериментальные исследования, ряд кардинальных вопросов остается, по свидетельству самих тестологов, не до конца выясненным. В частности, сомнению подвергается реализация в рассматриваемых тес-

тах одного из самых основных требований – требования их адекватности [6, 11].

Даже адекватность «языковых» тестов (лексических, грамматических, фонетических), разработка которых была начата значительно раньше «речевых» (проверяющих то или иное умение), отнюдь не безусловна. Дело в том, что во всех объективных тестах испытуемому дается весь языковой материал, в том числе и тот, который представляет собой правильный ответ и который испытуемый должен лишь узнать (увидеть или услышать). Другими словами, в основе выполнения тестового задания лежит узнавание, а убедительных данных, определяющих условия, при которых узнавание свидетельствует о том, что испытуемый может воспроизвести эту же единицу самостоятельно, пока нет. Более того, нет надежных данных, подтверждающих, что узнавание языковой единицы среди объективно или субъективно похожих на неё является показателем того, что испытуемый сможет узнать её в естественном потоке звучащей речи или при чтении. Ведь помещение контролируемой единицы среди похожих на неё единиц невольно заставляет испытуемого сосредоточивать своё внимание на их дифференциальных признаках, что служит для него своеобразной подсказкой. Поэтому в целом ряде экспериментов была получена низкая корреляция как между традиционными и тестовыми заданиями, так и между «языковыми» и «речевыми» тестами [7, 261].

Таким образом, успешное выполнение языкового теста не является однозначным показателем умения учащегося оперировать соответствующим материалом в речевой деятельности, продуктивной или даже рецептивной. Единственное, о чём можно говорить с уверенностью, это то, что отрицательный результат выполнения теста свидетельствует о невладении соответствующим материалом.

Еще сложнее обстоит дело с «речевыми» тестами, разработка которых началась совсем недавно. Сложность вопроса усугубляется тем, что до сих пор остаётся в принципе не ясным, каким образом с помощью теста проверять владение тем или иным видом речевой деятельности. Здесь можно обнаружить два подхода, согласно которым владение тем или иным видом речевой деятельности устанавливается: а) непосредственно, путём оценки речевого поведения испытуемого в процессе

выполнения самой речевой деятельности, и б) опосредованно, через проверку владения учащимся определенным языковым материалом (для чего используются «языковые» тесты) и каким-либо другим или другими видами речевой деятельности [8, 18]. Примером второго подхода могут служить тесты, разрабатываемые Институтом английского языка при Мичиганском университете (США), по образцу которых создаются тесты во многих странах. Так, для оценки умения говорить на английском (иностранном) 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). В тестах, оценивающих объект контроля опосредованно, является отсутствие доказательств корреляции между контролируемым объектом и объектами, предлагаемыми в тестах. В этом отношении первый подход представляется как будто более надежным. Следует заметить, что его сторонники не составляют единого лагеря. 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 (например, для проверки понимания речи на слух предлагается прослушать 10–12 текстов), что фактически лишает тестовую форму контроля её преимуществ по сравнению с другими, нетестовыми [9,21]. Кроме того, крайне сложным, практически почти невозможным становится подбор равных по трудности текстов для нескольких вариантов одного и того же теста. Стремясь компенсировать эти и другие недостатки, некоторые исследователи рассматриваемого подхода предлагают судить о сформированности того или иного вида речевой деятельности на основании: а) результатов успешности самой деятельности (для чего учащиеся слушают или читают 3–4 текста); и б) проверки наличия у испытуемых отдельных умений, необходимых для осуществления речевой деятельности (с этой целью для каждого её вида – пока преимущественно для аудирования и чтения – составляется перечень умений, наличие которых считается необходимым для её осуществления). При проведении данного ви-

да теста в число вопросов к каждому тексту включаются такие, которые проверяют его понимание, типа: *Главная мысль текста заключается в том, что: а) ...; б) ...; в) ...; г) ...* (в пунктах *а, б, в, г* предлагаются различные утверждения, которые связаны с текстом, но, кроме одного из них, не являются отражением его главной мысли), а также такие, ответ на которые дает возможность судить о наличии у испытуемого определенного умения, например, для определения, умеет ли учащийся соотносить значение слова с контекстом (это умение важно для рецептивных видов речевой деятельности), может быть предложен вопрос типа: *Слово «...» в данном тексте означает: а) ...; б) ...; в) ...; г) ...*.

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: не ясно, 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 прошлого века.

Таким образом, даже беглый анализ существующих теоретических работ и конкретных тестов показывает, что в настоящее время тест еще нельзя считать адекватным способом контроля в процессе обучения иностранному языку, и потому в практике работы им следует пользоваться с осторожностью.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Рапопорт И., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллин, 1987. – 320 с.
- 2 Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку: Метод. пособие / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2001.
- 3 Пидкасистый П.И. Педагогика: Учебное пособие для педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
- 4 Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М.: «Интеллект-центр», 2001. – 296 с.
- 5 Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // Иностранные языки в школе. – 1991.
- 6 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.
- 7 Поломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2.
- 8 Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 415 с.
- 9 Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Языковой тест: проблемы педагогических измерений // Иностр. языки в школе. – 2006. – № 5.

#### *Түйін*

*Мақала шетел тілдерін оқытуда белсенді әдіс түрлерін жетілдіру, дәлірек айтқанда, тестілеуді пайдалану проблемасын қарастырады.*

#### **Conclusion**

*The article is devoted to the problem of methods choice optimization for knowledge monitoring in foreign languages teaching, in particular, to the problem concerned with the usage of testing.*