

Санкт-Петербургский государственный университет
Филологический факультет

На правах рукописи

Сеничкина Ольга Авенировна

**Методы оценивания сформированности иноязычной
коммуникативной компетенции студентов-психологов
(на материале английского языка)**

Специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»
(иностранные языки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Павловская Ирина Юрьевна,
доктор филологических наук, профессор

Санкт-Петербург

2015

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Лингвистические методы оценивания профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студента-психолога.....	15
1.1. Иностранный язык специальности как средство развития профессиональной компетентности будущего специалиста-психолога.....	15
1.1.1. Структура профессиональной компетентности современного специалиста-психолога.....	15
1.1.2. Роль иностранного языка специальности в развитии профессиональной компетентности будущего специалиста-психолога.....	23
1.1.3. Основные компоненты иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.....	24
1.2. Становление тестирования как метода оценивания и контроля в педагогике.....	35
1.2.1. Эволюция тестологических идей.....	35
1.2.2. Виды и функции педагогических тестов.....	42
1.3. Математико-статистические теории анализа тестовых заданий.....	47
1.3.1. Классическая теория статистической обработки тестов.....	47
1.3.2. Современная теория педагогических измерений.....	62
1.3.3. Обоснование выбора логистической функции для статистической обработки результатов итогового тестирования...	70
Выводы по главе 1.....	79

Глава 2. Экспериментальное исследование методов оценивания и контроля англоязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов.....	81
2.1. Организация контрольно-измерительных мероприятий в процессе обучения английскому языку студентов-психологов.....	82
2.2. Разработка тестовых материалов.....	86
2.2.1. Составление банка тестовых заданий.....	88
2.2.2. Апробирование экспериментального теста.....	91
2.2.3. Составление итогового теста.....	96
2.2.4. Контроль навыков и умений аудирования.....	103
2.2.5. Процедура тестирования.....	113
2.3. Обработка и интерпретация результатов тестирования.....	115
2.3.1. Анализ результатов тестирования в рамках классической теории статистического анализа результатов теста.....	115
2.3.2. Интерпретация результатов тестирования.....	123
2.4. Метод проектов в обучении профессионально ориентированному иностранному общению как способ контроля сформированности языковой и социолингвистической компетенций.....	127
Выводы по главе 2.....	136
Заключение.....	138
Список использованных сокращений.....	141
Список использованной литературы.....	142

ПРИЛОЖЕНИЯ.....	162
Приложение 1. Модульная организация «Рабочей программы учебной дисциплины <i>Английский язык</i> основной образовательной программы высшего профессионального образования <i>Психология</i> ».....	164
Приложение 2. Образец экспериментального предтеста.....	170
Приложение 3. Анкета студента после прохождения предтеста.....	179
Приложение 4. Образец экспериментального теста для проведения итогового тестирования.....	180
Приложение 5. Анкета студента после прохождения итогового письменного тестирования.....	196
Приложение 6. Результаты статистической обработки результатов теста при помощи программы Iteman (tm) for 32-bit Windows, Version 3.6 Copyright (c) 1982–1998 by Assessment Systems Corporation.....	199
Приложение 7. Образцы дополнительных нормированных тестовых заданий для промежуточного и текущего контроля.....	218
Приложение 8. Анкета студента после участия в проектной работе.....	227
Приложение 9. Пример таблицы тестовых результатов для вычисления в программе Excel (по: Гребенников, Сеничкина, 2014).....	229

Введение

В настоящее время в контексте реализации ведущих программных документов (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, 2009) на неязыковых факультетах вузов иностранный язык является не столько предметом изучения, сколько инструментом, без которого невозможно формирование высококвалифицированного специалиста, готового к дальнейшему самостоятельному профессиональному развитию и самообразованию и способного к профессиональной коммуникации как на родном, так и на иностранном языке. Вышесказанное повлияло на появление компетентностной парадигмы образования, имеющей тесную связь с личностно-ориентированной парадигмой обучения (Нечаева, 2008).

Профессиональная компетентность формируется в процессе изучения профильных и непрофильных дисциплин. Применение при этом различных современных образовательных технологий, в том числе тестирования и инновационных видов контроля, способствует реализации поставленных задач.

До относительно недавнего времени на неязыковых гуманитарных факультетах, в частности на факультете психологии СПбГУ, целью курса английского языка являлось формирование и развитие навыков и умений чтения и перевода научной литературы по специальности на русский язык. На итоговом экзамене проверялись только сформированность навыков письменного перевода с английского языка на русский и навыков просмотрового чтения профессионально ориентированных текстов. Применявшиеся контрольно-измерительные материалы (КИМ) обладали рядом недостатков, таких как низкий уровень надежности и субъективность выставленной оценки. Для повышения надежности и объективности оценки возникла необходимость совершенствования контроля навыков и умений владения английским языком в различных видах речевой деятельности,

а следовательно, и расширения спектра методов оценивания, в частности, применения тестирования.

Как отечественные, так и зарубежные методисты (Алексеева, 2007; Баграмова, 1999; Баева, 2012; Поляков, 2003; Hutchinson, 1987; Flowerdew, 1993) отмечают, что в области языковой подготовки специалистов эффективности можно достичь путем максимального приближения содержания, структуры и организации курса к реальным потребностям обучаемых. Это поможет сделать процесс изучения иностранного языка (ИЯ) более интересным, полезным, целенаправленным и эффективным (Алексеева, 2007).

В настоящее время курс английского языка на неязыковых факультетах высших учебных заведений в нашей стране носит коммуникативно ориентированный и профессионально ориентированный характер. Его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля. Цель курса — приобретение обучающимися англоязычной коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать английский язык в учебной, профессиональной (практической и научной) деятельности, а также для целей самообразования.

При коммуникативном подходе к преподаванию английского языка понятие обученности означает достижение того или иного уровня развития коммуникативной компетенции, всех ее составляющих, таких как знания (лингвистические, фоновые, социокультурные и др.), навыки (слухопроизносительные, лексические, грамматические, технические навыки чтения и письма) и умения в различных видах речевой деятельности: в чтении, аудировании, в устной и письменной речи.

Актуальность исследования определяется необходимостью выявить и обосновать новые объекты контроля, наиболее адекватно согласующиеся с изменившимися целями и задачами обучения, и определить наиболее подходящие методы их оценивания.

Контроль должен быть направлен не только на проверку знания слов и операций, связанных с образованием различных грамматических форм и конструкций, но и на успешность выполнения действий и операций с изученными языковыми явлениями в ходе продуцирования устных и письменных высказываний, а также восприятия и понимания текстов на слух или при чтении. Изменяются требования как к методам контроля и содержанию контрольно-измерительных материалов для входного, промежуточного и итогового контроля знаний по общему и английскому языку специальности, так и к подходу в выставлении оценки. В этой области ведутся актуальные исследования. Так, в качестве метода оценки лингвистической компетенции предложено использовать компьютерное тестирование (Овчаренко, 2007), описана методика оптимизации обратной связи при тестировании (Кузнецова, 2009), разработана технология оценочной деятельности в сфере обучения иностранным языкам в школе (Юрлова, 2009), предложено решение проблем, связанных с обеспечением соответствия объекта контроля целям и содержанию обучения устному общению (Парнюгин, 2007), рассмотрена интеграция метода проектов в систему подготовки специалистов (Забелина, 2008; Морозова, 2014), метод портфолио предлагается как средство активизации учебной деятельности (Титова, 2010).

Необходимо все же отметить, что в методической литературе недостаточное место уделяется технологиям статистической обработки и интерпретации эмпирических данных, полученных в результате тестирования. На наш взгляд, применение нормированных тестов в совокупности с методами проектов и портфолио в качестве инструментов оценивания, при условии адекватной интерпретации эмпирических данных, обеспечит комплексный подход к решению актуальной задачи: оцениванию всех основных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

В связи с этим возникает необходимость расширения спектра методов оценивания, совершенствования контрольно-измерительных материалов,

а также методов статистической обработки и интерпретации результатов тестирования.

Объектом данного исследования является контроль и оценивание развития профессионально ориентированной коммуникативной компетенции (ПОКК) студентов-психологов 1–3 курсов.

Предмет исследования — методы оценивания профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и методы статистического анализа результатов тестирования.

Из всего спектра методов оценивания профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в настоящей работе рассматриваются следующие:

- метод письменных лингводидактических тестов, проверяющий уровень сформированности лексико-грамматических навыков, умений чтения и письма;
- метод контроля устно-речевых навыков и умений в форме устного экзамена;
- метод портфолио, консолидирующий все навыки и умения;
- коллективное проектное задание как форма контроля умений речевой деятельности (устных и письменных).

Из методов статистической обработки для интерпретации тестовых данных использован метод классического статистического анализа и «Теория тестовых заданий» (Item Response Theory — IRT).

Следует отметить, что статистические методы являются не только вспомогательными способами подтверждения достоверности полученных выводов, но и предметом теоретического рассмотрения.

Целью диссертационного исследования является разработка адекватных методов оценивания основных составляющих профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов-психологов и внедрения этих методов в учебную программу.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) разработать систему мониторинга успеваемости студентов и критериев выставления итоговой оценки в соответствии с общеевропейской шкалой владения языком, определить объекты непрерывного контроля на каждом последовательном этапе обучения;
- 2) разработать КИМ для тестирования лексико-грамматических навыков, навыков чтения и умения понимать прочитанное, устно-речевых умений студентов-психологов, проходящих обучение по программе английского языка специальности;
- 3) создать банк тестовых заданий и разработать спецификации итогового теста;
- 4) создать и апробировать экспериментальный образец теста, направленный на контроль указанных выше навыков и умений для проверки уровня ПОКК у студентов факультета психологии;
- 5) провести количественный и качественный анализ полученных результатов тестирования с привлечением классических статистических методик, а также методов, разработанных Георгом Рашем и доступных в форме программных продуктов (например, программы SPSS, IteMan);
- 6) провести сравнительный анализ и определить достоинства и недостатки классической теории статистического анализа и теории тестовых заданий (IRT), установить оптимальное сочетание этих методов для практических целей;
- 7) разработать программу для обучения студентов по образовательным траекториям с распределением учебных модулей внутри траекторий и определить место контрольно-измерительных мероприятий в ней;
- 8) доказать эффективность применения проектной методики в качестве инструмента текущего и итогового контроля уровня сформированности ПОКК.

Для решения поставленных задач используются следующие методы исследования: а) теоретико-методологический анализ научной литературы, методических разработок и образцов контрольно-измерительных материалов, б) метод педагогического наблюдения, в) педагогический эксперимент, г) тестологический эксперимент, д) статистические методы обработки тестовых данных, е) анкетирование.

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. В исследовании принимали участие 379 студентов 1–3 курсов дневного и вечернего отделений. Уровень владения языком А1–В2.

Гипотеза исследования состоит в том, что высокое качество и адекватная оценка знаний, умений и навыков при обучении английскому языку специальности достижимы при соблюдении следующих условий:

- тесты надежно оценивают уровень владения английским языком специальности по продуктивным и рецептивным языковым навыкам (морфологическим, синтаксическим и лексическим) и речевым, продуктивным и рецептивным умениям (чтение, письмо, говорение);
- банк нормированных заданий позволяет формировать тесты в зависимости от выбранных объектов контроля в соответствии со спецификацией, и по их результатам выставить объективную оценку за тест;
- итоговая отметка выставляется с учетом оценивания учебной деятельности студента в рамках курса обучения, включая проектную работу, которая отражена в портфолио.

Научная новизна работы: впервые описана структура профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов и разработаны методы оценивания уровня ее сформированности; найдено оптимальное сочетание использования классической теории тестирования и IRT в оценивании результатов тестирования.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке и научном обосновании оптимальных методов оценивания уровня сформированности иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Экспериментально доказана эффективность применения предлагаемых методов оценивания языковых навыков и речевых умений студентов, проходящих обучение по программе профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования созданной базы контрольно-измерительных материалов и предложенных методов статистической обработки результатов тестирования для проведения мониторинга овладения студентами-психологами английским языком, в том числе для определения и корректировки образовательного маршрута, а также для определения объективной оценки уровня сформированности их профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Данные методы оценивания могут быть использованы и для программ обучения другим языкам студентов-нефилологов других специальностей. Материалы курса могут использоваться в теоретических курсах по методике преподавания и тестологии.

Методологической основой исследования послужили следующие труды отечественных и зарубежных ученых:

по общим проблемам обучения — основополагающие труды таких авторов, как: И. Л. Бим (1988), Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез (2009), И. Н. Ерофеева, Т. Е. Нестерова и Е. Е. Юрков (2012), Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк (2005), И. А. Зимняя (1991), И. Л. Колесникова и О. А. Долгина (2001), Я. М. Колкер, Е. С. Устинова и Т. М. Еналиева (2000), Р. К. Миньяр-Белоручев (1984), А. А. Миролубов (2002), Л. В. Московкин и А. Н. Щукин (2012), Е. В. Мусницкая (1996), Ю. М. Нейман и В. А. Хлебников (2000), И. Ю. Павловская и Н. И. Башмакова (2007), Е. И. Пассов (1989, 1991, 2001), О. Г. Поляков (1999), Г. В. Рогова (1974, 1983), Е. Н. Соловова и В. Г. Апальков (2005), Н. Ф. Талызина (1983, 1998), С. Ф. Шатилов (1986);

по вопросам теории и методики проведения тестирования — работы В. С. Аванесова (1989, 1999), А. Анастаси и С. Урбиной (2006), С. Р. Балуюян (2007, 2008, 2012, 2013), Т. М. Балыхиной (2004), В. А. Коккоты (1989), И. Ю. Павловской (2008), В. Ю. Переверзева (1998), И. А. Рапопорт (1972), И. А. Цатуровой (1969), L. F. Vachman (1995, 2004), P. H. Du Bois (1970);

по вопросам статистической обработки данных — исследования А. А. Бодалева и В. В. Столина (1987, 2006), Л. Ф. Бурлачук (2006), Л. Ф. Бурлачук и С. М. Морозова (1989), Дж. Гласса и Дж. Стэнли (1976), В. Н. Дружинина (1997), Э. В. Ивантера и А. В. Коросова (2010, 2011), В. С. Кима (2007), М. Б. Чельшковой (1995, 2002), Ch. Alderson, C. Clapham и D. Wall (1996, 2006), A. Birnbaum (1968), J. D. Brown (1988, 2001), F. C. Crocker (1985, 1986), S. E. Embretson (1991, 1998, 2003), A. Hughes (1992), G. Rash (1960);

по вопросам обучения профессионально ориентированному языку — труды Л. Е. Алексеевой (2002), Н. В. Баграмовой (2012, 2013), Г. А. Баемой (2012), О. Ю. Искандаровой (2003), Е. А. Нечаевой (2008), Т. М. Пановой (2007), Е. И. Пассова (1989, 1991), T. Hutchinson (1987), D. Hymes (1972), R. Maskay (1978, 1981), A. Mountford (1978).

Положения, выносимые на защиту:

1. Контрольно-измерительные мероприятия, направленные на проверку уровня сформированности всех составляющих профессионально ориентированной коммуникативной компетенции путем тестирования и других методов оценивания (текущего контроля, метода проектов как вида контрольного задания, составления портфолио) целесообразно интегрировать в Рабочую программу учебной дисциплины «Английский язык для неязыковых факультетов».

2. Включение КИМ в программу обучения позволит не только определить стартовый уровень владения английским языком и распределить студентов на гомогенные группы, но и предусмотреть маршруты прохождения

по программе как группы, так и каждого отдельного студента, отследить успешность его прохождения по выбранному маршруту и оценить результаты обучения на выходе.

3. Объективность оценки значительно увеличится, если тест составлен из заданий с заранее известным параметром трудности, нормирование которых проведено с помощью сочетания классического метода статистической обработки тестовых данных и метода IRT и модели Г. Раша.

4. Создание банка нормированных тестовых заданий позволит значительно увеличить эффективность деятельности преподавателя-тестолога и объективность оценки за тест.

5. Оценивание результатов тестирования необходимо осуществлять с применением статистических методов, совмещая классический корреляционный анализ и метод Г. Раша.

Апробация результатов. Теоретическая концепция и полученные практические результаты данного исследования излагались в ряде выступлений на кафедре английского языка для факультета психологии СПбГУ в 2010, 2011, 2012 и 2013 годах, на аспирантском семинаре на кафедре иностранных языков и лингводидактики филологического факультета СПбГУ в апреле 2013 года, в докладах: «Особенности создания тестов для тестирования языковых навыков и речевых умений студентов-психологов при обучении профессионально ориентированному английскому языку» на XL Международной филологической конференции 14–19 марта 2011 г., «Теоретические подходы к статистической обработке результатов лингводидактического тестирования» на XLII Международной филологической конференции 25–30 марта 2013 г., «Использование банка нормированных тестовых заданий для составления тестов» на XLIII Международной филологической конференции 11–16 марта 2014 г.

Объем и структура диссертации. Цели и задачи диссертационного исследования определили структуру работы. Диссертация содержит 229 страниц и состоит из введения, двух глав, заключения, списка сокращений, списка использованной литературы и девяти приложений. Список литературы включает 205 наименований работ отечественных и зарубежных авторов, в том числе 9 наименований интернет-ресурсов.

Глава 1. Лингвистические методы оценивания профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студента-психолога

1.1. Иностранный язык специальности как средство развития профессиональной компетентности будущего специалиста-психолога

1.1.1. Структура профессиональной компетентности современного специалиста-психолога

Для рассмотрения иноязычной коммуникативной компетенции необходимо подробно исследовать более широкое понятие — профессиональная компетентность. Термин «профессиональная компетентность» состоит из двух категорий — «профессия» и «компетентность». Профессия (от лат. *professio* — официально указанное занятие) — вид трудовой деятельности человека, который, в результате специальной профессиональной подготовки, а также опыта работы владеет целым комплексом теоретических знаний и практических навыков (Душков, 2003).

По роду своей деятельности психолог осуществляет психологическое консультирование, ведение тренингов и семинаров, то есть работает в системе «человек — человек», следовательно его профессиональная компетентность определяется не только базовыми знаниями, умениями и навыками, уровнем развития профессионального самосознания, но и умением общаться с людьми, общекультурным уровнем специалиста, ценностными ориентациями и способностью к развитию своего потенциала. В узкой трактовке профессиональная компетентность включает не только знания, навыки, умения, а также и то, каким образом они реализуются в профессиональной деятельности, общении и развитии (саморазвитии) личности (Митина, 2003).

На основании вышесказанного под профессиональной компетентностью психолога мы понимаем комплексную характеристику, которая проявляется в определенной профессиональной деятельности и включает в себя, наряду со знаниями, навыками, умениями и личным опытом, способности, мотивацию и личностные свойства.

Сопоставление взглядов отечественных ученых показывает, что знания, навыки, умения выступают своеобразными ключевыми категориями, структурными компонентами в понимании сущности понятия «профессиональная компетентность», от степени развития которых зависит качество профессиональной деятельности (Кузьмина, 2001; Браже, 1989).

Профессионализм и компетентность являются совокупностью взаимосвязанных характеристик человека, которые описывают его и как личность, и как профессионала. Профессионализм является главным условием проявления компетентности, а компетентность выступает в роли показателя степени профессионализма.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что профессиональная компетентность имеет определенную структуру. Чаще всего в структуре компетентности выделяют: операционно-техническую сферу (знания, навыки, умения, профессионально значимые качества); мотивационную сферу (направленность, интерес, мотивы, потребности); практико-деятельностную сферу (средства выполнения деятельности, результативные показатели деятельности). Содержательное наполнение структурных компонентов зависит от профессии или вида деятельности человека.

В. Журавлев предлагает конструировать структуру профессиональной компетентности, опираясь на базовый стандарт, а именно: квалификационную характеристику, модель специалиста, профессиограмму, в которой описаны основные особенности профессии, и психограмму, где описаны требования к психическим качествам человека, необходимым для данной профессии или специальности, такие как внимание, скорость реакции, восприятие и т. д.

(Журавлев, 1992). На рис. 1 представлен пример профессиограммы психолога, составленной нами, где учитываются области применения профессиональных знаний, умений и навыков, виды деятельности, а также личностные качества специалиста-психолога, склонности и способности, обеспечивающие успешное выполнение профессиональной деятельности.

Помимо профессиональных знаний, умений и навыков отечественные исследователи включают в структуру профессиональной компетентности:

- профессиональную позицию;
- специальную предметную компетентность (профессиональный уровень);
- социально-психологическую компетентность;
- психологическую компетентность;
- методическую компетентность;
- конфликтную компетентность (Образцов, 2005).

По мнению Э. Зеер, к основным структурным компонентам профессиональной компетентности следует относить: социально-правовую компетентность (навыки и умения осуществлять профессиональную деятельность в рамках правового поля в соответствии с нормами профессиональной этики); специальную компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, решение типовых профессиональных задач, способность адекватно оценивать результат своего труда и самостоятельно получать новые знания и навыки по специальности); персональную компетентность (способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, реализации себя в профессиональной деятельности); аутокомпетентность (адекватное представление о своих социально-профессиональных качествах и владение методами преодоления возможных профессиональных деструкций) (Зеер, 2000).

Области применения профессиональных знаний:

социальные организации (детские дома, приюты, дома престарелых, инвалидов, детские центры творчества и досуга);

образовательные учреждения (школы, детские сады, вузы);

учреждения по подбору и отбору персонала (кадровые агентства, центры занятости, центры профориентации);

медицинские учреждения (больницы, поликлиники, наркологические центры, реабилитационные центры);

психотерапевтические, психологические консультативные службы;

предприятия, фирмы;

правоохранительные органы (суды, детские приемники-распределители, колонии, прокуратура, районные управления внутренних дел);

работа на телефоне доверия;

работа в МЧС, службах спасения;

военные организации.

Виды деятельности:

исследовательско-аналитическая работа (изучение поведенческих особенностей человека, работа с получаемой информацией и адаптация психодиагностических методик к условиям реальной практики);

психологическое консультирование (информирование клиента о том, что с ним происходит; оказание помощи человеку в разрешении различных затруднительных ситуаций); ит

организация групповых мероприятий (ведение тренингов и семинаров);

работа с кадрами (профессиональный отбор и подбор кадров, осуществление психологического сопровождения карьеры).

Профессиограмма психолога

Личностные качества и склонности:

высокая степень личной ответственности; толерантность, терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; эмпатия; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность; любознательность и обучаемость; тактичность, воспитанность; инициативность; целеустремленность, настойчивость; интуиция, умение прогнозировать события; находчивость; умение хранить тайну; креативность; эрудированность.

Качества и способности, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности:

высокая концентрация и устойчивость внимания; способность быстро переключать внимание с одного предмета или вида деятельности на другой; вербальные способности; образная и словесно-логическая память; мнемические способности (долговременная и кратковременная память); образное мышление; логическое мышление; коммуникативные способности; умение слушать; способность к самоконтролю.

Рис. 1. Профессиограмма психолога

Из вышесказанного следует, что в профессиональной компетентности специалиста можно выделить следующие основные структурные компоненты:

1) профессионально-содержательный (базовый) компонент, предусматривающий наличие у психолога теоретических знаний по основам наук о физиологии и психике человека, его цель — адекватное осмысление психологом содержания его профессиональной деятельности;

2) профессионально-деятельностный (практический) компонент, включающий те профессиональные знания, навыки и умения, которые были апробированы на практике и рассматриваются специалистом как наиболее эффективные;

3) профессионально-личностный компонент, включающий такие профессиональные и личностные качества, которые определяют позицию и направленность психолога как личности, индивида и субъекта деятельности.

Наиболее четкую структуру профессиональной компетентности, которая может быть использована при формировании профессиональной компетентности специалиста-психолога, на наш взгляд, предлагает В. Калинин. В своем исследовании он выделяет следующие ее компоненты: целемотивационный компонент (направленность, мотивы); содержательный компонент (знания); операционно-деятельностный компонент (навыки, умения, опыт); личностный компонент (личные качества и способности); рефлексивный компонент (самоконтроль, самооценка, самосовершенствование) (Калинин, 2005).

На рис. 2 представлена структура целемотивационного компонента профессиональной компетентности психолога, где под развитостью личностно-мотивационной компетентности подразумевается приобретение ценностных гуманистических ориентаций специалиста, направленных на личность. Сформированность общекультурной компетентности предусматривает осведомленность о культурных и духовных ценностях социума, развитую культуру речи, следование модели толерантного поведения и

стратегии конструктивной деятельности в условиях культурных, языковых, религиозных и других различий между народами. Социальная компетентность в первую очередь связана со способностью нести ответственность за свои действия, а также подразумевает умение регулировать конфликты в соответствии с существующими нормами и правилами, проявлять толерантность по отношению к людям других культур, языков и вероисповеданий. Духовная компетентность основана на морально-этических и духовных ценностях человечества, так как они являются источником таких ценностей человеческой жизни, как любовь (к матери, родным, людям, родине), добро, милосердие, вера, надежда, честность, справедливость.



Рис. 2. Структура целемотивационного компонента профессиональной компетентности психолога

Коммуникативная компетентность является основой профессиональной компетентности психолога, поскольку он работает в системе «человек — человек». Значительная часть его профессиональной деятельности реализуется в процессе общения и взаимодействия. Следовательно, коммуникативные умения необходимы психологу для общения с различными людьми (коллегами, пациентами, клиентами), обмена информацией, не только на родном, но и на иностранном языке, достижения взаимопонимания и, на этой основе, — для налаживания профессионально целесообразных отношений с ними. Успешность формирования коммуникативных умений психолога во многом зависит от уровня языковой культуры и сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Чем выше уровень языковой культуры, тем эффективнее деятельность психолога в системе «человек — человек».

Одной из важных составляющих личностного компонента профессиональной компетентности психолога являются способности. Под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, которые влияют на успешность осуществления соответствующей профессиональной деятельности (см. рис. 1). Очевидно, что индивидуальные профессиональные способности специалиста играют главную роль при формировании профессиональной компетентности.

Необходимо отметить, что профессиональный опыт также является важной составляющей личностного компонента профессиональной компетентности психолога. О профессиональной компетентности специалиста свидетельствует наличие необходимого для деятельности багажа знаний в совокупности со способностью эффективно применять его в практической работе.

Рефлексивный компонент профессиональной компетентности психолога, стимулирующий процесс развития и саморазвития психолога, по нашему мнению, формируется за счет развития профессионального самосознания и самооценки.

В данном исследовании под профессиональным самосознанием подразумевается, с одной стороны, четкое понимание своих профессиональных целей, а с другой стороны, адекватная оценка своих профессиональных возможностей, таких как знания, навыки, умения и профессиональные способности, а также соотнесение их с общественно-значимыми требованиями, предъявляемыми на современном этапе в выбранной профессии. По результатам оценивания себя с профессиональной точки зрения специалист определяет свою линию поведения и формирует собственный индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Самооценка выступает как основной показатель достижения высокого уровня самосознания, так как главная функция самооценки — адекватное оценивание своих профессиональных возможностей и способностей, а также места в социуме. Из вышесказанного следует, что профессиональная самооценка является мерой адекватного представления о себе как специалисте. Самооценка профессиональных способностей и возможностей специалиста непосредственно влияет на уровень сформированности его профессиональной компетентности. Итак, самооценка и самосознание являются регуляторами совершенствования профессиональных качеств специалиста. Специалисты с адекватной самооценкой лучше мотивированы эффективно выполнять профессиональные функции, поэтому более успешно решают сложные профессиональные задачи.

При формировании и развитии профессиональных качеств специалиста также необходимо уделять внимание формированию аутопсихологической компетентности, под которой мы понимаем способность специалиста к осуществлению профессиональной деятельности в рамках поставленной задачи. В процессе развития аутопсихологической компетентности активизируются свойства личности, позволяющие направить активность человека на самопознание, адекватную самооценку, самоконтроль, самокоррекцию. Развитие аутопсихологической компетентности специалиста во многом зависит от мотивации достижения, потому что именно мотивация

является важным регулятором человеческой деятельности. Чем выше уровень мотивации, чем больше факторов (мотивов) побуждают человека к деятельности, тем больше усилий он склонен приложить.

Уровень сформированности профессиональной компетентности может быть различным в зависимости от того, какие компоненты составляют его структуру и каково их соотношение. Высокая продуктивность профессиональной деятельности специалиста может быть обеспечена только при взаимодействии всех компонентов структуры его профессиональной компетентности.

Формирование профессиональной компетентности происходит в процессе профессионально ориентированного обучения и носит деятельностный характер. В процессе профессионально ориентированного обучения студенты ежедневно сталкиваются с большим количеством информации из различных источников, как на родном, так и на иностранном языках. Из вышесказанного следует, что иностранный язык специальности играет важную роль в процессе становления, развития и совершенствования профессиональных качеств специалиста.

1.1.2. Роль иностранного языка специальности в развитии профессиональной компетентности будущего специалиста-психолога

В связи с потребностью в межнациональных контактах и партнерстве в научной и производственной сферах повышается значимость иноязычной коммуникативной компетенции специалиста. Широкое использование английского языка в сфере профессиональной коммуникации создает потребность в подготовке специалистов, владеющих специальной терминологией на английском языке и способных как работать с профессионально ориентированными текстами и документацией, так и поддерживать устную коммуникацию на иностранном языке (Баева, 2012). Поэтому наряду с формированием профессиональной компетентности по основному профилю

деятельности развитие и совершенствование вторичной языковой личности будущего специалиста является неотъемлемой частью высшего профессионального образования, что нашло отражение в «Компетентностно ориентированном учебном плане основной образовательной программы высшего профессионального образования» (2009). В соответствии с этой программой курс профессионально ориентированного английского языка является важнейшей составной частью программ дисциплины «английский язык» в Санкт-Петербургском государственном университете, в частности на факультете психологии.

В зарубежной лингвистике понятие «профессионально ориентированный английский язык» (English for Specific Purposes — ESP) обозначает такое обучение языку, которое является средством для достижения определенных профессиональных целей. Таким образом, изучение иностранного языка перестает быть самоцелью. Это не традиционное обучение общему иностранному языку, а обучение тем аспектам ИЯ, которые важны для успешного осуществления профессиональной деятельности, например, проведения психологической консультации или тренинга, написания научной статьи или заявки на грант, выступления на конференции, то есть того, что необходимо изучающему для выполнения определенной социальной роли. Причем «специальность» цели обучения ИЯ будет зависеть от области профессиональных интересов обучаемого (Hutchinson, 1987).

Л. Алексеева указывает, что отличительной особенностью профессионально ориентированного английского языка по сравнению с общим языком является специфичность лексики и присущих именно этой специальности коммуникативных потребностей (Алексеева, 2007), что должно учитываться при составлении программы обучения. Таким образом, содержание программы обучения должно быть составлено с учетом специфики речевой деятельности в контексте профессионального общения и направлено на развитие профессионально значимых навыков.

Для проведения дальнейшего исследования необходимо обосновать цели и задачи обучения иностранному языку студентов-психологов в аспекте компетентностного подхода, проанализировать возможные методы оценивания сформированности иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Под языком специальности мы понимаем всю совокупность языковых средств, применяемых при профессиональном взаимодействии с целью достижения взаимопонимания, а также для достижения учебно-научных целей при обучении в образовательном учреждении на иностранном языке.

Ведущим признаком языка специальности признается сегодня терминологичность словарного состава при наличии в нем основ общенаучного словаря. В качестве переменных признаков выступает при этом синтаксическая структура специальных текстов, обусловленная функцией экстралингвистических факторов: последовательности, логики, эксплицитности, краткости.

Приоритет компетентностного подхода означает переориентацию с процесса на результат образования в деятельностном измерении, смещение акцента с накопления нормативно определенных знаний, навыков и умений на формирование и развитие у студентов способности применять языковой опыт в конкретных ситуациях; образовательный процесс организуется с учетом востребованности знаний выпускника вуза в обществе, решая задачу соответствия его способностей реальным запросам быстро меняющегося рынка, и обеспечивает сформированный потенциал для быстрой безболезненной адаптации как в будущей профессии, так и в социальной структуре. Перспективность компетентностного подхода заключается в том, что он предусматривает высокую готовность выпускника к успешной деятельности в различных сферах, в том числе и в сфере владения иностранными языками (Баграмова, 1999; Алексеева, 2007; Панова, 1999; Hymes, 1971).

1.1.3. Основные компоненты иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции

В соответствии с документом Совета Европы («Общеввропейская компетенция владения иностранным языком...», 2003) применительно к обучению иностранным языкам основными составляющими коммуникативной компетенции являются:

- лингвистическая, включающая лексические, фонологические, синтаксические знания и умения, а также владение знаниями о системе языка;
- социолингвистическая, предполагающая использование языка в определенных социокультурных условиях и влияющая на процесс коммуникации между представителями различных культур;
- прагматическая, предполагающая функциональное использование средств языка (языковых функций, речевых актов), владение средствами логической связи, а также умение идентифицировать жанр текста, подтекст (иронию, пародию) (CEFR, 2003).

В свою очередь, А. Н. Щукин определяет коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах» (Щукин, 2006, с. 139–140). Автор также выделяет ряд компетенций, которые составляют основу коммуникативной компетенции: лингвистическую, речевую (социолингвистическую), социокультурную, социальную, стратегическую (компенсаторную), дискурсивную, предметную и профессиональную (Щукин, 2006).

Г. А. Баева предлагает иную трактовку этого понятия: «Компетенция — умение реализовать на практике (актуализировать) полученные знания и опыт в определенной области профессиональной деятельности» (Баева, 2012, с. 74).

А. В. Хуторской различает общеобразовательные компетенции следующим образом:

- ключевые, функционирующие в содержательном поле, общем для всех предметов;
- общепредметные, реализуемые в содержательном поле, общем для совокупности предметов, относящихся к определенной области знаний;
- предметные, формируемые и функционирующие в рамках одного предмета (Хуторской, 2007).

Таким образом, в современной методике обучения иностранным языкам иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) рассматривается как единство нескольких составляющих. В состав ИКК включают следующие компоненты-компетенции: лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и предметную (Павловская, 2008; Алексеева, 2007).

Иноязычная коммуникативная компетенция и профессиональная компетенция в условиях обучения специальности находятся в неразрывной связи. Учитывая, что, во-первых, составляющие ПОКК не являются равноценными по своей значимости, а во-вторых, в их определениях не в полной мере учтены современные достижения методики обучения ИЯ и смежных с нею наук, считаем целесообразным уточнить структуру ПОКК. С нашей точки зрения, в состав ПОКК правомерно включить такие компетенции: речевые, лингвосоциокультурные, языковые и учебно-стратегические, а также ИКК.

Основными характерными чертами ИКК считаются: динамичность, имплицитность, комплексность, культурная связность и релятивность. Цель формирования ИКК: научить взаимодействию в сфере профессиональной коммуникации на иностранном языке в соответствии с нормами и культурными традициями этого языка и достичь взаимопонимания как в условиях прямого, так и косвенного контактов.

В обобщенном виде компетенция включает знания, навыки, умения, опыт деятельности, умение работать самостоятельно. В процессе формирования ИКК последовательность предоставления обучаемым знаний, формирование навыков и развитие умений может быть разной. Так, обучаемые могут приобретать знания одновременно с овладением речевыми навыками и умениями. Целью формирования ИКК является не накопление объема знаний, навыков и умений, а собственно способность использовать их в иноязычной профессионально направленной деятельности.

И. А. Зимняя определяет речевую компетенцию как владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка, что делает возможным не только реализацию коммуникативного намерения, но и понимание мыслей других людей, выражение собственного суждения и достижение взаимопонимания (Зимняя, 1991). Речевая компетенция включает ряд компетенций: в аудировании, в говорении, в чтении, в письме, в переводе.

В целом речевые компетенции обуславливают способность обучаемых:

- понимать со слуха содержание аутентичных текстов;
- осуществлять устное общение (в монологической и диалогической формах);
- читать аутентичные тексты разных жанров и видов с разным уровнем понимания содержания, рассматривая их как источник разнообразной информации и как средство овладения ею;
- осуществлять общение в письменной форме согласно поставленным задачам;
- реализовать функции медиатора (посредника) культур в процессе межкультурной коммуникации;
- использовать опыт, приобретенный в изучении родного языка, рассматривая его как средство осознанного овладения иностранным языком.

Известно, что в современном преподавании ИЯ акцент делается не на языке как системе, а на речи. Очевидно, что говорение всегда является

ситуативным. Ситуация определяется местом и временем, целью общения и готовностью к нему, особенностями партнеров по общению, особенностями культуры народа изучаемого языка и т. д. Поэтому для адекватного решения задач общения в каждом конкретном случае, помимо речевой компетенции, учащимся необходима еще и сформированная лингвосоциокультурная компетенция (см. рис. 3).

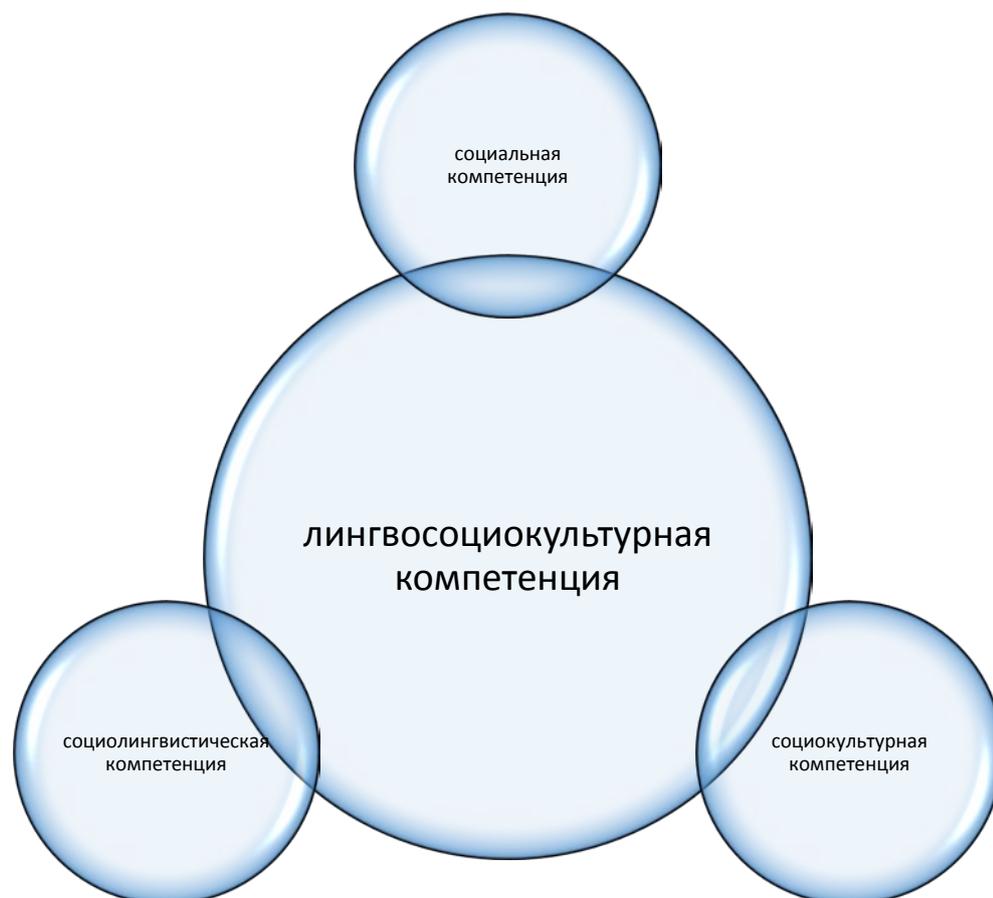


Рис. 3. Структура лингвосоциокультурной компетенции (по: Щукин, 2006)

На рис. 3 видно, что лингвосоциокультурная компетенция представляет собой совокупность нескольких компетенций: социолингвистической, социокультурной и социальной.

Под социолингвистической компетенцией мы понимаем контекстуальный выбор, использование и преобразование языковых форм, а также осознание связей между языком (языками) и явлениями общественной жизни.

Социокультурная компетенция — это «...знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения» (Щукин, 2006, с. 140).

Однако формирование социокультурной компетенции не сводится к формированию только глобальных представлений о мире, а проходит через весь процесс обучения ИЯ. Владение этой компетенцией приобретает особенную значимость для специалистов, работающих в системе «человек — человек», так как помогает избегать недоразумений при межличностном общении, часто обусловленных неосведомленностью о социокультурных особенностях.

Социальная компетенция подразумевает способность вступать в коммуникативные отношения с учетом социальной роли собеседника, умение ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею. Она предполагает широту взглядов, то есть умение понять и принять новую точку зрения, что особенно необходимо будущему специалисту-психологу.

Под общением мы понимаем активное взаимодействие коммуникантов, направленное на достижение определенной коммуникативной цели. Речь в данном случае выступает как средство осуществления такого взаимодействия.

Предпосылкой успешного формирования речевой и лингво-социокультурной компетенций является достаточный уровень сформированности языковых компетенций.

Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют языковую компетенцию (лингвистическую) как «владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемному, морфемному, лексическому, синтаксическому» (Азимов, Щукин, 2009, с. 362). Под языковой компетенцией мы будем понимать способность обучаемого практически пользоваться языковой системой в соответствии с нормами конкретного языка и культуры на основе приобретенных знаний об уровневой структуре этой системы и осознания

особенностей языковых явлений. Предполагается формирование речевых навыков и овладение определенной суммой соответствующих языковых знаний, связанных с различными аспектами языка — лексикой, фонетикой, грамматикой, а также с обучением технике чтения и письма. Языковая (лингвистическая) компетенция предполагает овладение учащимися языковым материалом с целью его использования в устном и письменном общении.

Все вышеперечисленные компетенции тесно взаимосвязаны, а скорость и качество их формирования во многом зависят от уровня сформированности учебно-стратегической компетенции. Учебно-стратегическая компетенция — это владение различными учебными и коммуникативными стратегиями и умение использовать их в процессе изучения ИЯ и в ситуациях реального межкультурного общения. Эта компетенция состоит из двух компетенций: учебной и стратегической.

Учебная компетенция — способность студента пользоваться рациональными приемами умственного труда, стратегиями овладения речевыми, лингвосоциокультурными и языковыми компетенциями; самостоятельно совершенствоваться в межкультурном общении. В учебном процессе особое внимание уделяется как общим, так и специальным учебным умениям и стратегиям. Прежде всего речь идет о способности студентов к самостоятельному и ответственному обучению, способности и умению сотрудничать с другими обучаемыми и преподавателями, умение выполнять учебные задания различных типов и т. д.

Стратегическая компетенция (иногда называется компенсаторной) — способность компенсировать в процессе общения недостаточный уровень владения ИЯ, а также недостаток опыта в речевом общении (Азимов, Щукин, 2009). Следует отметить, что стратегическая компетенция, реализуемая при общении на ИЯ, подразумевает умение выбрать такую стратегию, которая компенсирует недостаток опыта общения на иностранном языке, а также умение пользоваться стратегиями межкультурного общения.

Применительно к предмету нашего исследования структура ПОКК представляется в виде схемы (см. рис. 4). ПОКК является совокупностью двух равноценных компонентов — иноязычной коммуникативной компетенции, которая может быть уже сформирована до начала или в процессе обучения, и профессиональной компетенции, которая формируется в процессе обучения в соответствии с профиограммой психолога (см. рис. 1). Следовательно, в рамках профессионального обучения необходимо формировать иноязычную коммуникативную компетенцию с точки зрения ее профессиональной ориентации и контролировать уровень сформированности ее составляющих. Из рис. 4 видно, что необходимо уделять особенное внимание учебно-стратегической компетенции, так как уровень ее сформированности влияет на успешность формирования языковой компетенции, в том числе овладение профессионально ориентированной лексикой. Языковая компетенция вносит существенный вклад в формирование речевой компетенции, включающей все виды чтения (например, ознакомительное, изучающее) аутентичных текстов психологической тематики различных жанров, таких как научные статьи, отчеты, инструкции, истории болезни и т. п. Высокий уровень сформированности речевой компетенции также подразумевает использование различных способов формирования и формулирования мыслей с помощью английского языка, что обеспечивает:

- возможность реализовать коммуникативное намерение;
- умение пользоваться этими способами в процессе восприятия, как в условиях п контактного, так и дистантного аудирования;
- порождение речи в устной диалогической и монологической форме, при монологическом высказывании — как подготовленном (например, при выступлении на конференции с докладом), так и не подготовленном;
- порождение речи в письменной форме в различных ситуациях общения, то есть продуцирование письменных текстов различных жанров, таких как отчет о проделанной работе, статья, заявка на грант, резюме и т. п.

Языковая, речевая и лингвосоциокультурная компетенции находятся в режиме динамичного взаимовлияния, и вместе они определяют уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

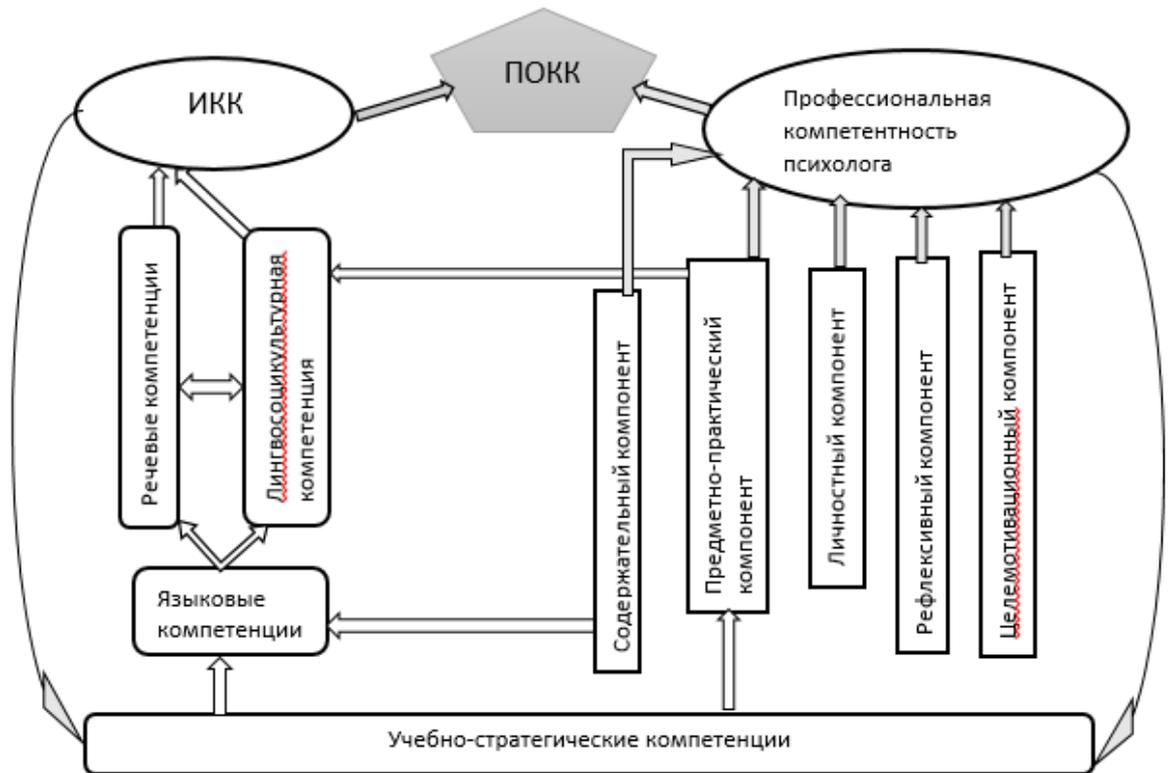


Рис. 4. Структура профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студента-психолога

Процесс формирования ПОКК осуществляется в соответствии с целями обучения иностранному языку специальности. Цели обучения — это заранее запланированный результат педагогической деятельности, который достигается за счет содержания, методов, средств обучения и т. д. Цели формируются под влиянием социального заказа общества, уровня развития методики обучения ИЯ и смежных с ней наук, а также условий обучения, и влияют на выбор других компонентов системы.

Практическая цель обучения ИЯ в высших учебных заведениях в обобщенном виде должна быть направлена на решение следующих задач:

- формирование у студентов речевых компетенций в аудировании, говорении, чтении, письме и переводе на уровне независимого пользователя, обучение ИЯ как средству общения на международном уровне;
- формирование у студентов лингвосоциокультурной компетенции на уровне независимого пользователя; ознакомление с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка и развитие умений моделировать свое речевое поведение согласно этим особенностям;
- формирование у обучаемых языковых компетенций: фонетической, лексической, грамматической, техники чтения и письма;
- формирование навыков в выборе лингвистической формы и способа выражения, которые являются адекватными ситуации общения, в соответствии с коммуникативными целями и намерениями, с учетом социальной и функциональной ролей коммуникантов, формирование языковой осознанности;
- формирование у обучаемых учебно-стратегической компетенции, обучение академическим и коммуникативным стратегиям.

Под профессиональной направленностью обучения иностранному языку подразумевается «специально организованный процесс ориентации целей, содержания, форм и методов обучения на будущую специальность, на развитие профессиональных умений и личностных качеств, необходимых для эффективного выполнения различных профессиональных задач на иностранном языке» (Афанасьев, 2001, с. 147–150).

Комплексное взаимодействие иноязычной коммуникативной компетенции, как навыков и умений адекватного использования иностранного языка в конкретной ситуации общения, и профессиональной компетентности позволяет определить структуру профессионально ориентированной коммуникативной компетентности студента психологических специальностей (см. рис. 4).

Анализ структуры ПОКК дает возможность сделать вывод о том, что иностранный язык играет важную роль в подготовке специалиста. Способность осуществлять профессионально ориентированное иноязычное общение

является профессионально значимым фактором, в значительной степени определяет профессиональный рост и карьеру специалиста. Наряду с другими дисциплинами ИЯ участвует в формировании профессионально важных качеств специалиста. Эти качества могут иметь общие и специфические черты, и это также важно учитывать как при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению, так и при тестировании уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

1.2. Становление тестирования как метода оценивания и контроля в педагогике

1.2.1. Эволюция тестологических идей

Тестирование необоснованно воспринимается современным преподавателем и студентом как нечто, недавно пришедшее к нам с Запада. На самом деле система испытаний, известная сегодня как тестирование, зародилась еще до нашей эры — и на Востоке, и на Западе. Анализируя педагогические феномены прошлого, можно провести аналогию между испытаниями, проводимых в древних социумах, и принципами современного тестирования. Российские тестологи (В. С. Аванесов, Н. Ф. Ефремова) выделяют в истории зарождения и развития тестирования донаучный и научный этапы.

Интересно отметить, что точно определить время и место зарождения первых тестовых испытаний пока не удалось. Зарубежные и отечественные ученые называют приблизительные даты, например, «более двух тысяч лет назад» (Дюбуа, Г. Ченси и Д. Доббин, А. Анастази, Г. А. Миллер). Известно, что первые тесты на «профпригодность» проводились в Китае около 2200 года до н. э. (Du Bois, 1970). Император самолично тестировал претендентов на государственные должности по шести аспектам, включающим, наряду с испытаниями по музыке, верховой езде, стрельбе из лука и знанию порядка

проведения придворных ритуалов и церемоний, тестирование умения писать и читать. Есть упоминания о многоаспектном тестировании в школах для мужчин в Южном Двуречье в III тысячелетии до н. э. Так, например, при тестировании по степени эрудиции и специализации различалось около двадцати видов писцов (Белявский, 1971). В школах древнего Ирана также готовили большое количество писцов, а при дворе царя и в армии на службе состояли переводчики, владевшие несколькими языками (Дандамаев, Луконин, 1980). Тестирование в сфере образования существовало уже в Древней Греции, однако оно было способом получения знаний и функционально с обучением не разделялось (Chauncey, Dobbin, 1963).

В Древнем Египте кандидат на обучение искусству жрецов проходил ряд тестовых испытаний, который включал собеседование — с целью оценить внешние данные, проверить умение вести беседу, выяснить биографические данные, также оценивался уровень образованности кандидата. Далее кандидат подвергался испытаниям, по результатам которых оценивалось его умение слушать, молчать и трудиться. Так, например, Пифагор (570–490 гг. до н. э.) прошел эту систему тестов и после «посвящения» получил имя Пифагор (лат. Pythagoras), которое переводится как «прозревающий гармонию» (Бородин, Бугай, 1979; Шмелев, 1993). После возвращения в Грецию Пифагор основал свою школу, поступить в которую можно было только пройдя серию тестов, по структуре похожих на те, которым подвергался он сам. Пифагор придавал значение диагностике в первую очередь интеллектуальных способностей. Тестирование включало решение трудных математических задач.

Безусловно, с точки зрения современного понимания тестовых испытаний не все испытания, которые проводились в школе Пифагора, могут быть отнесены в полной мере к тестовым методикам. Однако уже приблизительно за 500 лет до н. э. были выработаны *принципы* тестовых испытаний, которым следуют по сей день, а именно:

- одинаковый уровень сложности для всех тестируемых;
- предъявление тестовых испытаний в соответствии с принципом возрастания уровня сложности заданий;
- положительная итоговая оценка может быть достигнута, даже если тестируемый выполнил не все задания.

История развития человечества дает многочисленные примеры того, как для достижения определенных целей (защита, управление, обучение и т. п.), выбирались объекты контроля (сила, выносливость, музыкальный слух и т. п.), в соответствии с которыми проводились тестовые испытания для отбора претендентов. Независимо друг от друга все цивилизации пришли к пониманию необходимости отбора кандидатов, обладающих необходимой для выполнения социального заказа совокупностью качеств и способностей, а также знаний, навыков и умений, посредством системы разнообразных испытаний.

Примеры существования разного рода испытаний приведены в Библии. В Ветхом Завете, в книге Бытие, Господь приказывает Аврааму принести в жертву сына Исаака, проверяя силу его веры и степень преданности. Здесь встречается принцип расположения заданий от простого к сложному, то есть по возрастанию сложности (собраться в дорогу, дойти до горы, взойти на гору, принести Исаака «во всеожжение») (Библия, 1995). В Коране также можно найти ряд примеров различных тестовых испытаний. Термин «фитна», то есть испытание, является одним из самых широко-семантических слов в Коране (Хадисы пророка, 2001).

В дошедших до нас рукописях V–VI вв. есть свидетельства использования в школах чань-буддизма испытаний, имеющих тестовый характер. Чаньские парадоксальные загадки выступали в роли тестовых заданий, а «чаньский код мышления» являлся объектом контроля (Абаев, 1980). В зависимости от того, какой ответ давал тестируемый на эти загадки, наставник определял уровень «просветленности», на котором находится

неофит, и предписывал меры, необходимые для углубления его «чаньского опыта».

Примеры испытаний, дошедшие до нас в виде былин, мифов и сказок, свидетельствуют о том, что тестовые методики зародились в глубокой древности. Тестология как междисциплинарная наука является итогом длительного развития человеческой цивилизации. Этот период в развитии тестологии можно назвать предтестовым, или донаучным.

В донаучный период был накоплен большой багаж фундаментальных знаний во многих научных областях, например в педагогике и психологии, где на сегодняшний день тесты применяются особенно широко. По мере развития цивилизации из опыта проведения различного рода испытаний появилось научное направление — тестология. С течением времени, в соответствии со сложившимися традициями, нормами и изменениями потребностей общества тестовые задания и правила проведения тестовых испытаний видоизменялись, дополнялись и совершенствовались.

Принципы тестирования, выработанные на донаучном этапе, получили свое научное обоснование на научном этапе развития тестирования. Так, принцип выстраивания заданий от простого к сложному, лежащий в основе конструирования педагогических тестов, получил свое научное обоснование в работах Я. А. Коменского, Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; идея о применении количественных измерений выдвинута и сформулирована немецким ученым Х. Вольфом в XVIII веке. В работах Бернулли, Бонне, Хагена, Крюгера также высказываются идеи измерения в психологии.

На рубеже XIX–XX вв. идет активное внедрение метода тестов с применением статистики. Английский ученый Ф. Гальтон предложил метод корреляции, чем заложил основы для создания факторного анализа, а в дальнейшем и мультифакторной теории, что сделало возможным выявление и измерение латентных свойств личности, например уровня обученности. Принцип равных условий для всех тестируемых научно обоснован в работе

американского психолога Дж. Кэттела. Термин «тест» также был введен Дж. Кэттелом в 1890 году.

В начале XX века начинают различать психологические тесты, направленные на измерение умственного развития, например тесты А. Бине, и педагогические тесты, измеряющие успешность тестируемого при освоении какой-либо дисциплины.

Американский ученый А. Торндайк по праву считается основоположником педагогических измерений. Под его руководством был опубликован первый стандартизованный тест (Агафонова, 2006).

Первые тесты успешности по иностранным языкам, опубликованные в Америке в 1925 году, состояли из субтестов на знание лексики, грамматики и понимание прочитанного. В Англии также широко применялись тесты в школах (Павловская, Башмакова, 2007).

Первый тест по иностранному (немецкому) языку в СССР был составлен Н. Э. Мамуновой в 1928 году. В 1930-м М. Герасимович составил и апробировал тесты по проверке знаний немецкого языка в трудовых школах (Раппопорт, Сельг, Соттер, 1987).

Отношение к тестированию не всегда оставалось однозначным в России. В период с 1936 по 1956 год резко сокращается количество публикаций тестологического материала, что было связано с политической обстановкой в стране. С 1956 года возрождается научный и практический интерес к тестовым испытаниям в психологии, педагогике, системе профессионального отбора. В этот период публикуется работа И. А. Цатуровой «Из истории развития тестов в СССР и за рубежом» (Цатурова, 1969), которая стала поворотным событием в развитии отечественной тестологии.

С середины 1990-х годов в России начался новый виток в развитии тестирования. Начиная с 1995 года проводится тестирование абитуриентов, а с 2001-го — единый государственный экзамен (ЕГЭ).

Сегодня в отечественной тестологии четко обозначилось направление по созданию современной теории тестов (В. С. Аванесов, Н. Ф. Ефремова,

Е. А. Михайлычев, А. Н. Майоров, М. Б. Челышкова, И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова), увидели свет модели статистической обработки результатов массового тестирования, несколько вариантов в работах В. С. Аванесова, Ю. М. Неймана, В. А. Хлебникова, М. Б. Челышковой. В образовательной практике разработаны и применяются программы компьютерного тестирования таких исследователей, как А. Г. Шмелев, В. И. Нардюжев, И. В. Нардюжев, И. Д. Рудинский. Такие ученые, как А. И. Сеногноева, Н. Ф. Федорова, В. М. Кадневский, создали обучающие тесты по ряду учебных дисциплин. Проблемы методики создания и применения тестов по различным дисциплинам образовательного стандарта активно разрабатываются В. И. Звонниковым, М. Б. Челышковой, В. С. Аванесовым, Ю. М. Нейманом.

Объективные методы контроля позволяют более адекватно оценить уровень обученности и тем самым значительно повысить качество обучения. Известно, что традиционные формы оценивания результатов учебных достижений, такие как опрос, устный экзамен, которые проводятся человеком, несут субъективный характер. Как полагает К. Ингенкамп (Ингенкамп, 1991), в соответствии с пятибалльной шкалой оценки выставляются с разбросом плюс-минус 1 балл, то есть с точностью 20%. Следовательно, разные экзаменаторы могут оценить испытуемого за демонстрацию одних и тех же знаний на «2», на «3» или на «4». К. Ингенкамп провел эксперимент, используя видеозаписи ответов тестируемых, и пришел к выводу, что один и тот же экзаменатор в разные моменты времени оценивает один и тот же ответ различным образом. Очевидно, что человек является весьма неточным «измерительным прибором», и это значительно снижает эффективность диагностики учебного процесса. По этой причине в современных вузах в качестве контрольно-измерительного мероприятия преподаватели все чаще выбирают тестирование.

Тестирование сформированности навыков и умений по определенной дисциплине является важным компонентом учебного процесса. Педагогические тесты позволяют объективно оценить достигнутый уровень

обученности, а также сравнить эффективность различных программ обучения. В повседневной учебной практике контроля знаний педагогические тесты позволяют получить объективную информацию об уровне владения определенными знаниями, умениями и навыками, а также соотнести эти данные с задачами обучения, что позволит своевременно скорректировать процесс усвоения новых знаний. А, как справедливо замечает М. Б. Чельшкова, «управление учебным процессом, как известно, является одним из определяющих факторов повышения его эффективности» (Чельшкова, 1995, с. 32).

Революционным периодом развития тестологических идей в мире стал момент активного внедрения методов статистического анализа. Формирование классической теории тестов происходило на протяжении десятилетий, и начиная с 1970-х гг. она постепенно подвергалась преобразованию. Основной целью педагогических тестов в рамках классической теории являлся контроль знаний. В период преобразования классической теории разработчики обратились к созданию обучающих тестов, широко используемых при обучении иностранным языкам, в частности языку специальности на неязыковых факультетах.

В этот период происходит переход от классической теории статистического анализа тестов методом корреляционного анализа (Спирман, Браун, Бахман) к теории тестовых заданий (IRT) (Spearman, 1910; Rasch, 1960/1980; Birnbaum, 1968; Lord, Novick, 1968; Brown, 1988). Степень трудности заданий такова, что объем вычислений в них стал возможным только благодаря широкому распространению информационно-компьютерных технологий и применению сложных математических процедур. Это позволило дополнить разработанную теорию корреляции, факторный анализ и мультифакторную теорию. На основе компьютерных технологий построена формально-структурная модель нечеткого оценивания знаний, которая позволяет проводить эффективное педагогическое тестирование по слабо формализованным дисциплинам (например, по

философии) (Рудинский, 2011). Таким образом, функциональные возможности тестирования в образовании дополняются новыми вариациями.

Как отмечают авторы современного исследования, «тестирование представляет собой заметный шаг в развитии педагогического контроля, оно создает предпосылки для объективного международного сравнения качества языкового образования, удачно дополняет традиционную систему контроля в обучении иностранному языку» (Традиции и новации... 2008, с. 108).

На сегодняшний день тестирование невозможно проводить без знаний статистики и количественного анализа. Именно поэтому тестология выделяется в отдельную область знаний, а функции тестолога и преподавателя, по мнению некоторых исследователей, должны быть разделены (Ерофеева, Нестерова, Юрков, 2012).

1.2.2. Виды и функции педагогических тестов

Тесты разграничиваются по многим критериям. Основная классификация теста проводится по его направленности: так можно оценивать способности человека или его личностные качества, интеллект или отдельные психические функции.

Основными характеристиками теста являются целостность и структурированность. Тест включает тестовые задания, инструкции по их применению, баллы за выполнение каждого задания и рекомендации, каким образом следует интерпретировать тестовые результаты. Результат теста зависит от количества тестовых вопросов, на которые был дан правильный ответ.

Функциональные возможности тестирования значительно расширяются при адекватном теоретическом обосновании создания и применения тестов различного назначения. Ученые выделяют несколько основных функций тестирования для определения уровня обученности, способностей и контроля. Наиболее важными принято считать обучающую, управленческую,

диагностическую, дидактическую, организующую, дифференцирующую, воспитательную, развивающую функции (Звонников, Чельшкова, 2010).

- *Диагностическая* функция реализуется при получении первичных данных об уровне знаний, умений и навыков испытуемых.
- *Обучающая* функция проявляется при использовании тестовых заданий для определения пробелов в усвоении материала, его закрепления.
- *Развивающая* функция отражается в том, что результаты промежуточного тестирования оказывают влияние на уровень мотивации обучающихся.
- *Организующая* функция связана с тем, что преподаватель организует учебный процесс в соответствии с тестовыми методами контроля.
- *Воспитательная* функция реализуется в том, что у обучающихся повышается ответственность за свои учебные достижения. Тестовые методы ориентируют на взаимодействие, самоорганизацию и самоподготовку.
- *Управленческая* функция означает, что результаты тестирования анализируются, и осуществляется выбор оптимального решения с целью повышения результативности учебного процесса.

Понятие «тест» трактуется в тестологии с различных точек зрения, прежде всего с теоретической — как метод исследования, и практической — в качестве средства измерения. Так, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин определяют тест как «задание стандартной формы, выполнение которого позволяет установить уровень и наличие определенных умений, навыков, способностей, умственного развития и других характеристик личности с помощью специальной шкалы результатов» (Азимов, Щукин, 2009, с. 309). В научной литературе в области тестологии тесты, как правило, трактуются в свете практического подхода, т. е. являются средством измерения (Павловская, Башмакова, 2007; Павловская, 2008; Ким, 2007; Чельшкова, 2002).

По мнению В. С. Аванесова, педагогический тест представляет собой систему параллельных, постепенно усложняющихся заданий определенного

формата, которая позволяет качественно и эффективно измерить уровень обученности тестируемых (Аванесов, 2005).

Термин «тестирование» также требует уточнения. Так, И. Ю. Павловская и Н. И. Башмакова используют понятие «тестирование» в значении «совокупности процедурных этапов планирования, составления и апробации тестов, обработки и интерпретации их результатов» (Павловская, Башмакова, 2007, с. 86).

Многообразие трактовок термина «тест» связано также с различными подходами к классификации тестов. В качестве примера приведем обучающие, контрольные, тематические и диагностические тесты. Современные ученые в области тестологии традиционно выделяют обучающие и контролирующие тесты. Таким образом, мы рассматриваем педагогический тест как сгруппированную в единое целое, в соответствии с целью обучения и контроля, систему локальных учебных заданий.

Э. А. Штульман (Штульман, 1972) классифицирует педагогические тесты на основании следующих критериев:

- цель применения теста;
- структура теста;
- периодичность использования;
- содержание теста (направленное на контроль языковых навыков или речевых умений);
- форма выполнения;
- условия и место проведения;
- техника организации и проведения;
- способ статистической обработки данных.

По *цели применения* теста и *периодичности* использования в нашем исследовании из всего многообразия педагогических тестов мы выделяем: входной, промежуточный и итоговый тест. Входной тест используется для распределения учащихся по учебным группам (траекториям) в зависимости от

уровня владения языком, определяемого на основании результатов тестирования (см. п. 2.1).

Промежуточный тест, или тест промежуточного контроля успеваемости, измеряет прирост знаний, навыков и умений за определенный период времени (Колесникова, Долгова, 2001).

Итоговый тест проводится в конце курса обучения для контроля степени усвоения учебного материала в соответствии с программой (см. п. 2.1) и уровня сформированности речевых умений различных видов речевой деятельности. М. Б. Челышкова подчеркивает: «Основная цель итогового тестирования — обеспечение объективной оценки результатов обучения по завершении некоторого курса» (Челышкова, 2002, с. 45).

В тестологии выделяется также частное направление — лингводидактическое тестирование, которое относится как к области методологии преподавания иностранных языков, разработки и использования языковых и речевых тестов, так и к педагогическому (предметному) тестированию как части общей тестологии» (Davies, 1990).

Языковые тесты направлены на измерение уровня сформированности лингвистической компетенции учащихся. В свою очередь, основной целью речевых тестов является измерение составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (Павловская, Башмакова, 2007) в различных видах речевой деятельности (например, тесты для выявления сформированности умений чтения, аудирования, говорения и письма).

На современном этапе тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения контроля знаний, умений учащихся с управляемыми параметрами качества знаний, которая позволяет определить объем усвоения поданной информации, время усвоения, уровень усвоения, умение использовать и перерабатывать полученную информацию (Ерофеева, Нестерова, Юрков, 2012).

Тестирование позволяет одновременно контролировать большое количество учащихся, экономить время на ответ, минимально затрачивать

усилия и время на проверку тестовых работ, предотвращать запоминания учащимися ошибочных положений, определять темп обучения учащихся с учетом индивидуальных особенностей на основании количественных показателей успеваемости, которые обрабатываются с использованием математических методов. Показатели тестов направлены на измерение результатов учебных достижений при усвоении основополагающих понятий, тематического материала и разделов, составляющих содержание учебной программы, и умений, а не на констатацию наличия у учащихся определенной совокупности усвоенных знаний (Звонников, Чельшкова, 2010). Стандартизированная форма оценки, которая используется в тестах достижений, позволяет сопоставить уровень достижений учащегося в области предмета в целом и в отдельных разделах со средним уровнем достижений учащихся в группе и уровнями достижений каждого из них. Одним из существенных отличий тестов от контрольных работ является существование строго регламентированной процедуры проведения.

Известно, что тесты широко используются в психологии (Дружинин, 1997). В соответствии с составляющими профессиональной компетенции (см. рис. 1) студентам-психологам необходимы навыки разработки, составления, проведения и оценивания тестов для выявления различных свойств личности, а следовательно, с нашей точки зрения, именно студенты-психологи, вследствие их базовой профессиональной подготовки, должны быть готовы к применению подобного метода как для контроля, так и для обучения при изучении профессионально ориентированного языка специальности.

Для получения надежного и точного инструмента оценивания и контроля профессионально ориентированной коммуникативной компетенции студентов-психологов необходимо четко представлять механизм валидации контрольно-измерительных материалов. С этой целью в рамках данной работы проводится анализ различных методик оценивания и контроля профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

1.3. Математико-статистические теории анализа тестовых заданий

Исторически выделяют два основных подхода к созданию теста и интерпретации результатов его выполнения: классическую теорию статистической обработки тестовых результатов и современные методы статистического анализа в методике оценивания результатов тестирования (IRT).

На современном этапе развития методики обучения иностранным языкам, в частности в лингводидактическом тестировании, широко используются методы статистической и математической обработки результатов тестирования, которые требуют детального рассмотрения в нашем исследовании. Данные методы позволяют тестологу объективно оценить как уровень сформированности иноязычной компетенции учащихся, так и сами тестовые задания.

1.3.1. Классическая теория статистической обработки тестов

Как указывалось выше, создателем классической теории статистического анализа является известный британский психолог, автор факторного анализа Чарльз Эдвард Спирмен (Spearman, 1910).

Большой вклад в развитие классической теории статистического анализа внес Льюис Гуттман. Наиболее всесторонним и полным считается изложение классической теории тестов в фундаментальном труде Гарольда Гулликсена (Gulliksen, 1950). С тех пор теория несколько видоизменилась, в частности совершенствовался математический аппарат. Современный вариант изложения классической теории тестов принадлежит Крокеру (Crocker, Aligna, 1986). Из отечественных исследователей впервые эту теорию описал В. С. Аванесов (Аванесов, 1989). В работе М. Б. Чельшковой (Чельшкова, 2002) можно почерпнуть информацию о статистическом обосновании качества теста (Павловская, Башмакова, 2007).

В подходе, получившем развитие в рамках классической теории тестов, уровень знаний тестируемых оценивается с помощью их индивидуальных

баллов. Балл тестируемого вычисляется как алгебраическая сумма оценок выполнения каждого задания теста. Тестовые баллы тестируемых обычно группируются вблизи наиболее вероятных значений, поэтому при анализе результатов тестирования необходимо оценить меры центральной тенденции всех результатов, которые получены при выполнении теста, — среднее выборочное (среднее арифметическое), моду и медиану.

Среднее выборочное (среднее арифметическое) — одна из наиболее распространенных мер центральной тенденции, представляющая собой сумму всех значений, поделенную на их количество (Павловская, Башмакова, 2007). Среднее арифметическое характеризует всю совокупность значений, так как на его величину влияют значения всех результатов, а следовательно, зачастую крайние значения (слишком маленькое или, наоборот, слишком большое значение) искажают представления о наиболее вероятном значении. Например: 0, 18, 18, 19, 19, 21, 23. Среднее арифметическое с учетом значения 0 будет 16.85, а без учета 19.6. Этому недостатка лишены мода и медиана (Гольдберг, Козлова, 1985).

Мода — это такое значение, которое встречается наиболее часто среди результатов выполнения теста (Павловская, Башмакова, 2007).

Соглашения об использовании моды (Глас, Стэнли, 1976):

1) Мода отсутствует, если все значения для данной выборки встречаются с одинаковой частотой. Например: 1, 1, 1, 4, 4, 4, 8, 8, 8.

2) Если два соседних значения встречаются одинаково часто, но чаще других значений, то мода будет равна среднему этих двух значений (Гольдберг, Козлова, 1985). Например: 2, 4, 7, 7, **25, 25, 25, 25, 26, 26, 26, 26**, 30, 31, 40, мода равна 25,5.

3) Если два несмежных значения в группе встречаются одинаково часто, но чаще других значений, то существуют две моды. Такое распределение оценок является *бимодальным* (Наследов, 2008). Например: 4, 8, 8, 8, 9, 11, 14, 19, 19, 19, моды 8 и 19.

Наибольшей модой в группе называется единственное значение, удовлетворяющее определению моды. Стоит отметить, что во всей группе

может быть несколько меньших мод. Эти моды представляют собой локальные максимумы распределения частот (Ким, 2007).

Медиана — это значение, которое находится посередине упорядоченного множества данных так, что одна половина значений оказывается больше медианы, а другая — меньше. (Павловская, Башмакова, 2007). В случае четного количества различных значений медиана высчитывается как среднее арифметическое между двумя центральными значениями. Например: 2, 4, 7, 7, **25, 25, 25, 25**, 26, 26, 26, 26, 30, 31, 40, медиана равна 25.

Меры центральной тенденции используют для оценки качества теста при проведении апробации теста на репрезентативной выборке тестируемых (Павловская, Башмакова, 2007). Известно, что хороший нормативно-ориентированный тест обеспечивает нормальное распределение индивидуальных баллов репрезентативной выборки участников (Гольдберг, Козлова, 1985). При этом в центре распределения находится среднее значение баллов, вокруг которого группируются остальные значения. Таким образом, в центре сосредоточено примерно 70% значений, а остальные постепенно уменьшаются к краям распределения, как это видно на рис. 5 (Наследов, 2008).

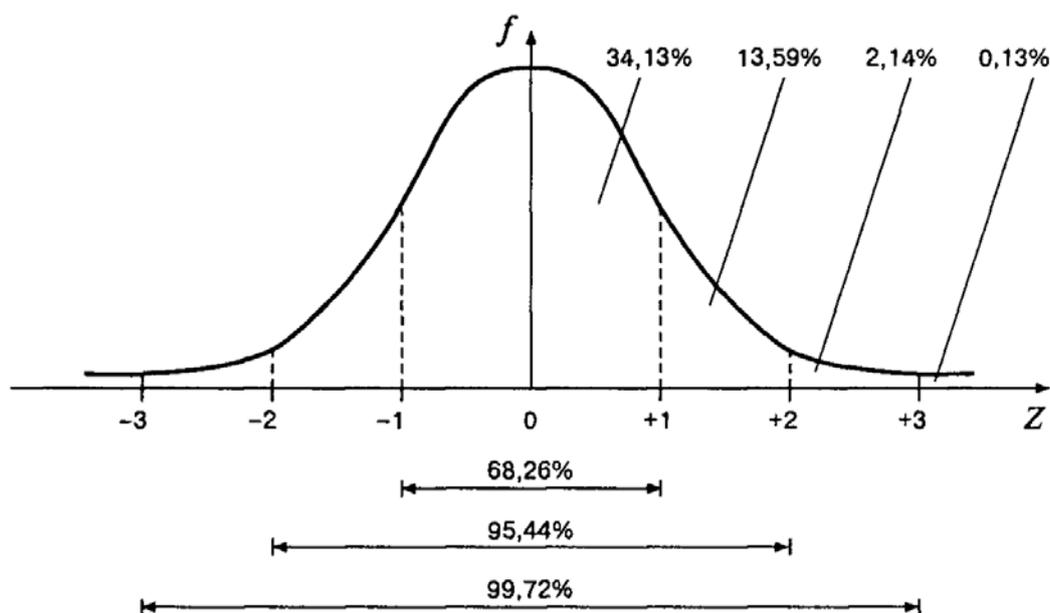


Рис. 5. Стандартное нормальное распределение (по: Наследов, 2008)

Если по результатам теста мы видим распределение баллов, близкое к нормальному, это означает, что на его основе можно определить среднее устойчивое значение баллов. Такое среднее значение корректно принять в качестве одной из репрезентативных норм выполнения теста (Павловская, Башмакова, 2007).

Для характеристик степени рассеяния отдельных значений вокруг среднего используются различные меры: размах, дисперсия, стандартное отклонение.

Размах измеряет на шкале расстояние, в пределах которого изменяются все значения показателя в распределении. Редкое использование размаха связано с тем, что он является приблизительным показателем, так как учитывает только крайние значения в распределении баллов по тесту и не зависит от степени изменчивости промежуточных значений.

Более надежной мерой считается дисперсия, так как подсчет дисперсии основан на вычислении отклонений каждого значения показателя от среднего арифметического в распределении.

Формула для расчета дисперсии выглядит так (Ким, 2007):

$$S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2}{N - 1}.$$

где

S_x^2 — дисперсия,

X_i — анализируемый показатель, \bar{X} — среднее значение показателя,

N — количество значений в анализируемой совокупности данных.

Совокупность с большей неоднородностью будет иметь большие по модулю отклонения, и наоборот: для однородных распределений отклонения должны быть близки к нулю. Знак отклонения указывает место результата ученика по отношению к среднему арифметическому по тесту. Если

просуммировать все отклонения, взятые со своим знаком, то для симметричных распределений сумма будет равна нулю.

Помимо дисперсии, для характеристики меры изменчивости распределения можно использовать еще один показатель вариации — стандартное отклонение. Стандартное отклонение равно корню квадратному из дисперсии.

$$S_x = \sqrt{S_x^2}.$$

где

S_x^2 — дисперсия.

Дисперсия играет важную роль в оценке качества нормативно-ориентированных тестов. Слабая вариация результатов тестируемых указывает на низкое качество теста (Чельшкова, 2002). Низкая дисперсия индивидуальных баллов говорит о слабой дифференциации тестируемых по уровню подготовки в группе, — а это прямо противоположна основной цели создания нормативно-ориентированного теста.

Излишне высокая дисперсия, характерная для случая, когда все учащиеся отличаются по числу выполненных заданий, свидетельствует о необходимости доработки теста.

Степень отклонения распределения наблюдаемых частот выборки от симметричного распределения, характерного для нормальной кривой, оценивается с помощью асимметрии (Глас, Стэнли, 1976; Гольдберг, Козлова, 1985).

Асимметрия устанавливается визуально при анализе полигона частот, или гистограммы (Наследов, 2008).

$$\text{Асимметрия} = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^3}{S_x^3 \cdot N},$$

где

X_i — анализируемый показатель, \bar{X} — среднее значение показателя,

N — количество значений в анализируемой совокупности данных,

S_x^3 — куб стандартного отклонения (по: Челышкова, 2002).

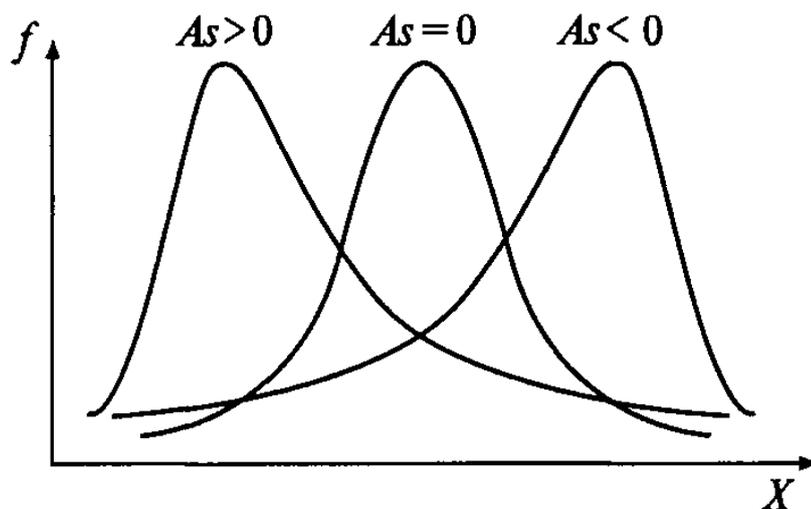


Рис. 6. Распределение частот с различными значениями асимметрии As (по: Наследов, 2008)

В случае симметричного распределения коэффициент асимметрии будет равен нулю. При левосторонней асимметрии значение моды больше значения медианы, которая, в свою очередь, больше значения среднего арифметического; при правосторонней асимметрии наблюдается обратная зависимость: среднее арифметическое больше медианы, а медиана больше моды (Гольдберг, Козлова, 1985). Коэффициент асимметрии отрицателен при левосторонней асимметрии и положителен при правосторонней, то есть асимметрия распределения положительна, если основная часть значений индивидуальных баллов лежит справа от среднего значения, что обычно характерно для излишне легких тестов. Асимметрия распределения баллов отрицательна, если большинство студентов получили оценки ниже среднего

балла. Эффект отрицательной асимметрии встречается в излишне трудных тестах.

Помимо отклонения распределения частот от симметричного вида по отношению к среднему арифметическому необходимо определить, являются ли полигон частот, или гистограмма, островершинным или плосковершинным (Гольдберг, Козлова, 1985). Мерой островершинности графика распределения того признака, который измеряют, является эксцесс (Наследов, 2008).

$$\text{Эксцесс} = \frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^4}{S_x^4 \cdot N} ;$$

где

X_i — анализируемый показатель, \bar{X} — среднее значение показателя,

N — количество значений в анализируемой совокупности данных,

S_x — стандартное отклонение (Дружинин, 1997).

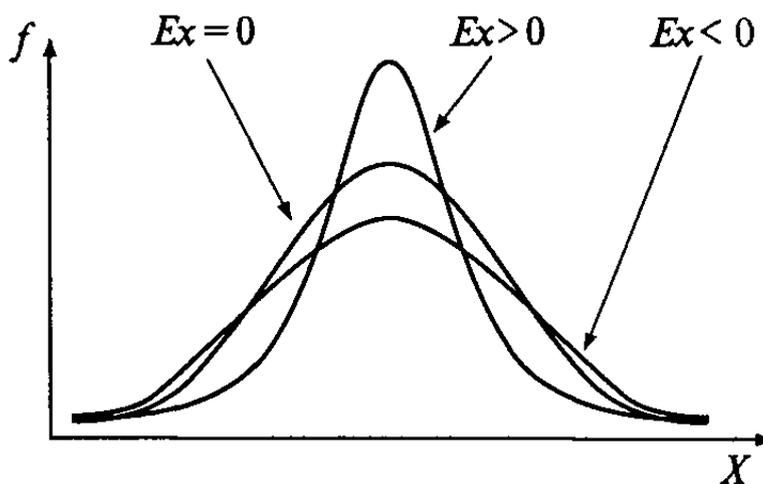


Рис. 7. Распределение частот с разными значениями Ex (по: Наследов, 2008)

Нулевой эксцесс соответствует нормальному распределению, при величине эксцесса больше нуля наблюдается островершинное распределение, а если эксцесс лежит в пределах от -3 до нуля — плосковершинное распределение (Наследов, 2008).

Понятие «эксцесс» применимо лишь к унимодальным распределениям. Интерпретация результата, указывающего на крутизну кривой распределения, возможна в сравнительно небольшой окрестности моды и теряет свой смысл по мере удаления вдоль кривой. В случае бимодального распределения необходимо рассматривать эксцесс в окрестности каждой моды. Бимодальное распределение указывает на то, что выборка студентов по результатам выполнения теста разделилась на две группы. Одна из них справилась с большинством легких заданий теста, а другая — с большинством трудных.

Наряду с исследованием распределения характеристик измеренного признака необходимо исследовать внутреннюю согласованность характеристик, которые описывают один и тот же признак, что удобно сделать при помощи вычисления коэффициента альфа Кронбаха.

Стандартизированный коэффициент альфа Кронбаха α_{st} вычисляется по формуле (Клайн, 1994):

$$\alpha_{st} = \frac{N \cdot \bar{r}}{1 + (N - 1) \cdot \bar{r}}$$

где

N — количество исследуемых компонентов,

\bar{r} — средний коэффициент корреляции между компонентами.

Также коэффициент можно вычислить по следующей формуле:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \left(\frac{\sigma_X^2 - \sum_{i=1}^N \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right), \quad X = \sum_{i=1}^N Y_i$$

где

N — число исследуемых компонентов,

σ_X^2 — среднеквадратичное отклонение всех исследованных множеств,

$\sigma_{Y_i}^2$ — среднеквадратичное отклонение отдельного компонента.

Несмотря на то, что альфа Кронбаха может принимать значения от 1 до ∞ , только положительные значения поддаются интерпретации. Альфа Кронбаха сравнивает разброс каждого элемента с общим разбросом всей шкалы. Если разброс результатов теста меньше, чем разброс результатов для каждого отдельного вопроса, это означает, что каждый отдельный вопрос направлен на исследование одного и того же признака, свойства или явления. Они вырабатывают значение, которое можно считать истинным. Если получается случайный разброс при ответе на вопросы, коэффициент альфа Кронбаха будет равен 0. Тест в этом случае нельзя считать надежным. Если же все вопросы измеряют один и тот же признак, то коэффициент альфа Кронбаха в этом случае будет равен 1, и тест считается надежным. Ученые полагают, что профессионально разработанные тесты должны иметь внутреннюю согласованность на уровне не менее 0.9 (Дружинин, 1997; Наследов, 2008).

После оценки характеристик теста в целом необходимо исследовать тестовые задания, в частности дискриминативность заданий теста. Дискриминативность заданий теста — способность отдельных пунктов (заданий) теста дифференцировать обследуемых относительно «максимального» или «минимального» результата теста (Наследов, 2008; Павловская, Башмакова, 2007).

Любой ответ тестируемого на конкретное задание можно оценить по двухбалльной шкале — «верно» (1 балл), «неверно» (0 баллов). Сумма баллов

по всем пунктам представляет собой первичную («сырую») оценку. Мера соответствия успешности выполнения одной задачи всему тесту является показателем дискриминативности заданий теста для данной выборки тестируемых и называется коэффициентом дискриминации (индексом дискриминации) (Ким, 2007):

$$r_{pb} = \frac{(m_1 - m_0)}{\sigma_x} \times \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}}$$

где

x — среднее арифметическое всех индивидуальных оценок по тесту;

x_n — среднее арифметическое оценок по тесту у тестируемых, правильно выполнивших задание (в случае личностного опросника — соответствие с «ключом»);

σ_x — среднее квадратическое отклонение индивидуальных оценок по тесту для выборки;

N_n — число тестируемых, правильно решивших задачу (или тех, чей ответ на данный пункт опросника соответствует «ключу»);

N — общее число тестируемых.

Также для вычисления коэффициента дискриминации можно использовать формулу (Павловская, Башмакова, 2007):

$$(RT - RB) / NT,$$

где

RT — количество правильных ответов в сильной группе;

RB — количество правильных ответов в слабой группе;

NT — количество тестируемых в сильной группе.

Коэффициент дискриминации (дифференцирующая способность) тестового задания — количественная характеристика способности тестового задания дифференцировать тестируемых по уровню их подготовленности.

Значения коэффициента дискриминации могут лежать в пределах от -1 до +1. Высокий положительный коэффициент дискриминации свидетельствует об эффективности деления тестируемых. Высокое отрицательное значение свидетельствует о непригодности данной задачи для теста, о ее несоответствии суммарному результату. Коэффициент дискриминации является, по сути, показателем критериальной валидности отдельного тестового задания, поскольку определяется по отношению к внешнему критерию — суммарному результату. Считается, что коэффициент дискриминации не должен быть меньше 0.25 (Crocker, 1985). В соответствии со значением коэффициента дискриминации можно провести нормирование тестовых заданий в банке тестовых заданий.

Более точное представление о дискриминативности задания можно получить, посчитав коэффициент точечно-биссерийальной корреляции (Чельшкова, 2002).

Формула расчета коэффициента точечно-биссерийальной корреляции (Чельшкова, 2002):

$$r_{pb} = \frac{m_1 - m_0}{\sigma_x} \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}}$$

где

m_1 и m_0 — средние значения X со значением 1 или 0 по Y ;

σ_x — стандартное отклонение всех значений по X ;

n_1, n_0 — количество значений X с 1 или 0 по Y ;

n — общее количество пар значений.

Расчет точечно-биссерийальной корреляции является одним из видов проверки валидности (Чельшкова, 2002).

Все эти величины, позволяющие оценить качество тестовых заданий и надежность теста в лингводидактическом тестировании, будут рассмотрены в главе 2.

Классическая теория статистического анализа основывается на том предположении, что эмпирически полученный результат измерения представляет собой сумму истинного результата измерения (T) и ошибки измерения (E); следует также учесть, что истинные и ложные компоненты не коррелируют (Ким, 2007).

Кроме этого, «основу классической теории статистической обработки тестовых результатов составляют два определения — параллельных и эквивалентных тестов» (Ким, 2007, с. 95). Истинные компоненты одного теста (T_1) должны быть равны истинным компонентам другого теста (T_2) в каждой выборке тестируемых, отвечающих на оба теста. Предполагается, что $T_1 = T_2$ и, кроме того, равны дисперсии $s_1^2 = s_2^2$.

Эквивалентные тесты должны соответствовать всем требованиям параллельных тестов за исключением одного: истинные компоненты одного теста не обязательно должны равняться истинным компонентам другого параллельного теста, но отличаться они должны на одну и ту же константу c .

Условие эквивалентности двух тестов записывается в следующем виде:

$$T_1 = T_2 + c_{12}$$

где c_{12} — константа различий результатов первого и второго тестов.

Теория надежности тестов построена на основе приведенных выше положений (Gulliksen, 1950; Lord, 1968).

Учитывая, что дисперсия полученных баллов S_x^2 равна сумме дисперсий истинных компонентов S_T^2 и ошибочных компонентов S_E^2 , после проведения несложных математических преобразований формула для вычисления надежности будет выглядеть следующим образом (Ким, 2007):

$$r = 1 - S_E^2 / S_x^2.$$

На основе этой формулы в последующем были предложены различные выражения для нахождения коэффициента надежности теста. Надежность теста представляет собой его важнейшую характеристику. Невозможно интерпретировать результаты тестирования, если неизвестна надежность. Надежность теста характеризует его точность как измерительного инструмента. Высокая надежность означает высокую воспроизводимость результатов тестирования в одинаковых условиях.

В классической теории корреляционного анализа важнейшей проблемой является определение истинного тестового балла тестируемого (T). Эмпирический тестовый балл (X) зависит от многих условий — уровня трудности заданий, уровня подготовленности тестируемых, количества заданий, условий проведения тестирования и т. д. В группе сильных, хорошо подготовленных тестируемых результаты тестирования будут, как правило, лучше, чем в группе слабо подготовленных тестируемых.

В этой связи остается открытым вопрос, какова величина меры трудности заданий для данной генеральной совокупности тестируемых. Проблема связана с тем, что реальные эмпирические данные получают не на случайных выборках тестируемых, а, как правило, на тестируемых, входящих в состав учебных групп, представляющих собой множество учащихся, достаточно сильно взаимодействующих между собой в процессе обучения и обучающихся в условиях, часто не повторяющихся для других групп.

Выполнение статистической обработки результатов тестирования начинается с формирования матрицы тестовых результатов.

Матрица тестовых результатов a_{ij} — это матрица размерности $N \times M$, содержащая числовые обозначения градации индикатора, связанного с изучаемой латентной переменной, где M — число индикаторов, N — число тестируемых. Эта матрица (таблица 1) представляет собой таблицу, строки которой соответствуют тестируемым, а столбцы — индикаторным переменным. На пересечении находится число, соответствующее ответу данного тестируемого на данное задание. В случае дихотомического оценивания: 1 — для верного ответа и 0 — для неверного ответа. Матрицу можно упорядочить как по строкам, так и по столбцам (таблица 2).

Таблица 1. Матрица результатов тестирования (по: Челышкова, 2002)

Номер испытуемого, i	Номер задания, j									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
5	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
6	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0
7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
8	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0

Таблица 2. Упорядоченная матрица данных тестирования

(по: Челышкова, 2002)

Номер испытуемого, i	Номер задания, j										Индивидуальный балл, (множество X_i)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
7	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
6	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	3
1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	4
8	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4
9	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	4
3	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	5
10	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6
5	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	7
11	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Число правильных ответов (множество R_j)	8	8	7	6	6	5	4	4	2	2	52

Важным параметром тестового задания является дисперсия тестовых баллов p_jq_j , где p_j — доля тестируемых, правильно выполнивших j -е задание, q_j — доля тестируемых неправильно выполнивших j -е задание. Чем больше вариация, тем лучше задание дифференцирует тестируемых.

Таким образом, задание не может дифференцировать студентов по уровню подготовленности, если на него не ответил ни один участник или успешно ответили все.

Единообразие оценок выполнения достигается определением статистических норм теста, которые устанавливаются эмпирически по итогам выполнения теста репрезентативной группой тестируемых. Индивидуальные баллы, преобразованные в те или иные производные показатели, соотносятся с нормами. Это позволяет оценить положение тестируемого относительно нормативной выборки и определить достигнутый уровень обученности.

Несмотря на хорошо разработанный математический аппарат, классическая теория статистического анализа имеет ряд принципиальных недостатков. Так, тестовые баллы тестируемых зависят от трудности заданий в тесте, а трудность задания зависит от выборки тестируемых. Кроме того, в качестве недостатка классической теории статистического анализа можно выделить нелинейность тестовых баллов тестируемых, что делает невозможным анализировать качественные данные с помощью количественных методов (Ким, 2007).

Эффективность тестовых оценок в большой степени зависит от методов сравнения и интерпретации первичных («сырых») баллов тестируемых в группе, а не только от качества теста. Стремление исследователей выявить истинные различия в уровне знаний тестируемых приводит к необходимости разработки методов интерпретации, ведь «сырые» баллы не дают информации о реальном уровне знаний. Такие методы должны быть эффективны даже в том случае, если сравниваются результаты, полученные в результате проведения совершенно различных тестов. Один и тот же студент может

казаться более слабым или более сильным в зависимости от уровня тестируемой группы.

Классическая теория статистического анализа тестов позволяет оценить тест в целом, его надежность и валидность, оценить каждое задание теста (по уровню сложности и дискриминативной способности), оценить выборку тестируемых (по успешности выполнения задания). Однако классическая теория статистического анализа не учитывает некоторые параметры тестирования — например, соотношения уровня сложности задания и уровня способности тестируемого. Эти и другие параметры рассматриваются в современной теории педагогических измерений (IRT), к изложению которой мы и переходим в следующем разделе.

1.3.2. Современная теория педагогических измерений

Другой подход к созданию педагогических тестов и к интерпретации результатов их выполнения мы находим в современной западной теории педагогических измерений, которая возникла и была широко признана в 60-е — 80-е годы. Этот подход основан на теории латентно-структурного анализа (Latent Trait Analysis — LTA), созданной П. Лазарсфельдом и его последователями (Lazarsfeld, Henry, 1968).

LTA был создан для измерения латентных свойств личности. Он представляет собой один из вариантов многомерного анализа данных, наряду с факторным анализом в его различных модификациях и такими видами анализа, как многомерное шкалирование, кластерный анализ и др.

Теория измерения латентных свойств предполагает, что:

1. существует одномерный континуум свойства — латентной переменной (x); на этом континууме происходит вероятностное распределение индивидов с определенной плотностью $f(x)$;

2. существует вероятностная зависимость ответа тестируемого на задачу (пункт теста) от уровня его психического свойства, которая называется

характеристикой кривой пункта. Если ответ имеет две градации («да — нет», «верно — неверно»), то эта функция есть вероятность ответа, зависящая от места, занимаемого индивидом на континууме (x);

3. ответы тестируемого не зависят друг от друга, а связаны только через латентную характеристику измеряемого качества. Вероятность того, что, выполняя тест, испытуемый даст определенную последовательность ответов, равна произведению вероятностей ответов на отдельные задания.

Латентный параметр — это свойство личности, которое недоступно для прямого наблюдения. В данной работе латентным параметром является уровень сформированности языковых навыков. О величине латентного параметра можно судить по ее индикатору (индикаторной переменной). Под индикатором подразумевается средство воздействия (вопрос, тестовое задание), связанное с определенным латентным параметром (уровнем знаний по английскому языку), реакция на который доступна для прямого наблюдения. Измеряя значение индикатора, можно судить о значении латентного параметра, с которым он связан. Значением индикатора является числовое (символьное) выражение реакции тестируемого на данный индикатор (тестовое задание). Для исследования латентного параметра используют конструкт — систему индикаторов, позволяющих оценить латентный параметр. В данном случае конструктом является тест по английскому языку, а индикаторами — тестовые задания.

База для IRT — это модель латентной дистанции. Предполагается, что и индивидов, и задания можно расположить на одной оси «уровень обученности студента — трудность тестового задания» или «интенсивность свойства — сила пункта». Каждому испытуемому ставится в соответствие только одно значение латентного параметра («уровня обученности»). Первичной моделью в IRT стала модель латентной дистанции, предложенная Г. Рашем (Rasch, 1980): разность уровня способности и трудности теста ($\theta_i - \beta_j$), где θ_i — положение i -го тестируемого на шкале, а β_j — положение j -го задания на той же шкале. Расстояние ($\theta_i - \beta_j$) характеризует отставание способности

тестируемого от уровня сложности задания. Если разница велика и отрицательна, то задание не может быть выполнено, так как для данного тестируемого оно слишком сложно. Если же разница велика и положительна, то задание также не информативно, ибо испытуемый заведомо легко и правильно его решит. Связь между наблюдаемыми результатами тестирования и латентными характеристиками тестируемого и заданий теста выражается в виде:

$$P_{(x_{ij}=1)} = f(\theta_i - \beta_j)$$

где

θ_i — латентный параметр (уровень обученности) i -го студента;

β_j — параметрические трудности j -го задания.

Г. Раш полагал, что в таком случае вероятность правильного ответа тестируемого будет зависеть только от значения θ и от меры трудности задания и не будет зависеть от других свойств заданий и от других факторов.

Аналитическая модель IRT, помимо таких переменных, как «свойство» и «сила пункта», может включать и другие показатели. Ученые классифицируют варианты IRT именно по числу используемых в них переменных. Итак, однопараметрическая модель, предложенная Г. Рашем (Rasch, 1967), учитывает уровень подготовленности тестируемого и уровень сложности задания.

Дальнейшее развитие IRT основывалось на появлении двух- и трехпараметрических моделей — А. Бирнбаума (Birnbauм, 1968), с введением дискриминативного коэффициента задания и коэффициента угадывания.

Наиболее значимые преимущества IRT перед классической теорией тестов, как считает А. А. Маслак, следующие (Маслак, 2006):

1) IRT (особенно это относится к модели Раша) превращает измерения, выполненные в дихотомических и порядковых шкалах, в линейные измерения,

в результате качественные данные анализируются с помощью количественных методов;

2) мера измерения параметров модели Раша является линейной, что позволяет использовать широкий спектр статистических процедур для анализа результатов измерений;

3) оценка трудности тестовых заданий не зависит от выборки тестируемых, на которых она была получена;

4) оценка уровня подготовленности тестируемых не зависит от используемого набора тестовых заданий;

5) неполнота данных (пропуск некоторых комбинаций «испытуемый — тестовое задание») не является критичным.

Развернутое обзор преимуществ модели Раша можно найти в работе Вилсона (Wilson, 2005). В рамках IRT принимается положение о том, что первичные баллы являются не мерой (взвешенной оценкой) подготовленности тестируемого, а лишь индикатором его подготовленности.

Г. Раш предложил вместо процента правильных ответов тестируемых на задания p_i использовать:

Для тестируемых — натуральный логарифм отношения доли правильных ответов, полученных тестируемым после выполнения теста p_i , к доле неправильных ответов тестируемого q_i

$$\ln p_i/q_i,$$

где

p_i — доля правильных ответов i -го тестируемого по всем заданиям теста;

q_i — доля неправильных ответов того же i -го тестируемого по всем заданиям теста;

p_i/q_i — потенциал подготовленности i -го тестируемого.

Для заданий — натуральный логарифм отношения доли неправильных ответов, данных тестируемыми на тестовый вопрос к доле правильных ответов тестируемых на тот же тестовый вопрос q_j/p_j , то есть

$$\ln q_j/p_j,$$

где

p_j — доля правильных ответов на j -е задание теста;

q_j — доля неправильных ответов на j -е задание теста;

q_j/p_j — уровень трудности j -го задания теста.

Первое отношение $\ln p_i/q_i$ является логарифмической оценкой исходного уровня подготовленности θ_i , второе отношение $\ln q_j/p_j$ — логарифмической оценкой исходной меры трудности задания β_j . Исходные значения тестовых баллов трансформируются в исходные логиты уровня подготовленности тестируемых (Гребенников, 2008). Логит — это натуральный логарифм потенциала подготовленности студента, то есть отношение доли правильных к доле неправильных ответов тестируемого за весь тест, в случае определения уровня подготовленности тестируемого, или натуральный логарифм уровня трудности, то есть отношения доли неправильных к доле правильных ответов всех тестируемых на один и тот же тестовый вопрос, в случае определения нахождения логита уровня трудности задания. Логит уровня подготовки i -го ученика θ_i^0 находят по формуле:

$$\theta_i^0 = \ln p_i/q_i$$

где

p_i — доля правильных и

q_i — доля неправильных ответов i -го ученика на задания теста.

Тем самым Г. Раш ввел общую логарифмическую меру измерения уровня подготовленности и уровня трудности задания, названную им, соответственно, логитом уровня подготовленности тестируемых и логитом трудности заданий.

Далее при шкалировании значений уровня трудности заданий и уровня подготовленности тестируемых шкалы исходных логитов стандартизуются сопоставимыми значениями средних арифметических и стандартных отклонений. Так, достигается полная соизмеримость значений обеих переменных величин — уровня подготовленности тестируемых и уровня трудности заданий. В зависимости от числа параметров, входящих в аналитическое задание функций, они подразделяются на классы.

Рассмотрим подробнее логистические функции, среди которых различают: однопараметрическую модель Г. Раша, двухпараметрическую модель А. Бирнбаума, трехпараметрическую модель А. Бирнбаума.

В однопараметрической модели Раша предполагается, что ответ тестируемого обусловлен только индивидуальной величиной измеряемого свойства (θ_i) и «силой» тестового задания (β_j). Следовательно, для верного ответа принимается ответ «да», а для неверного ответа — ответ «нет». Модель Раша носит название «1 Parametric Logistic Latent Trait Model» (1PL) («однопараметрическая логистическая латентно-структурная модель»), так как описывает вероятность успеха тестируемого как функцию одного параметра ($\theta_i - \beta_j$). Взаимодействие двух множеств θ_i и β_j образует данные, обладающие свойством «совместной аддитивности» (conjoint additivity). Использование модели Раша позволяет отделить оценки тестируемых от оценок трудности заданий и наоборот. Так как в однопараметрической модели дифференцирующая способность является константой, обычно равной 0.25, следовательно, эта модель не применима для тестов, содержащих задания с различной дифференцирующей способностью. Для преодоления этой трудности А. Бирнбаум ввел еще один параметр — a (item discrimination parameter), параметр дискриминативности задания.

Ф. М. Лорд и М. Новик в своей классической работе (Lord, Novik, 1968) приводят формулы оценки параметра дискриминативности задания a . Если значения a близки к 0 (для заданий разной трудности), то испытуемые, различающиеся по уровню выраженности свойства, равновероятно дают «ключевой» ответ на это задание теста. При выполнении такого задания у тестируемых не обнаруживается различий, и это вполне объяснимо тем, что задание не обладает дискриминативностью. При $a_j = 1$ задание соответствует однопараметрической модели Раша. Установлено, что целесообразно использовать задания, характеризующие значение a в интервале от 0.5 до 3.

Парадоксальный вариант получаем при $a = 0$. В этом случае более способные испытуемые отвечают правильно с меньшей вероятностью, а менее способные — с большей вероятностью. Так, например, при входном тестировании уровня владения английским языком в СПбГУ на факультете психологии студенты, совсем не изучавшие английский язык (с нулевым уровнем владения английским языком), дали больше правильных ответов на тесты с «закрытыми» заданиями, чем студенты с уровнем владения английским языком А1 (по шкале Совета Европы). При этом, как показали результаты опроса, тестируемые с уровнем владения английским языком А1 старались дать правильный ответ на вопрос, используя весь багаж знаний, а студенты с нулевым уровнем владения английским языком пользовались стратегией угадывания, например, выбирали только ответ на тестовый вопрос с номером 2.

Из проведенных опытных исследований видно, что относительная частота решения «закрытых» заданий отклоняется от теоретически предсказанных вероятностей двухпараметрической модели Бирнбаума, учитывающей дискриминативность задания. Очевидно, что чем ниже уровень способностей тестируемого (низкие значения параметра θ), тем чаще он прибегает к стратегии угадывания. Аналогично, чем труднее задание, тем больше вероятность того, что испытуемый будет пытаться угадать

правильный ответ, а не решать задачу. Вероятность угадывания ответа можно рассчитать по формуле (Дружинин, 1997):

$$P_i = 1/n,$$

где n — число вариантов.

Бирнбаум разработал трехпараметрическую модель, суть которой заключалась в учете влияния угадывания на результат выполнения теста. Он ввел параметр c_j , характеризующий вероятность правильного ответа на j -е задание в том случае, если испытуемый угадывал ответ, а не решал задание, т. е. при $\theta \rightarrow 0$ (практически нулевом уровне знаний). Так, для заданий с пятью вариантами ответов $c_j = 0.2$, с четырьмя вариантами $c_j = 0.25$ и т. д., то есть чем меньше вариантов предложено, тем больше вероятность угадывания, тем больше значение c_j . Таким образом, даже самый слабый участник тестирования не может показать нулевой результат. Однако стоит заметить, что при введении параметра c_j уровень дифференциации тестового задания снижается. Тесты с вынужденным выбором ответа («закрытыми» заданиями) хуже дифференцируют тестируемых по уровням свойства, чем тесты с заданиями «открытыми».

В каждой из представленных моделей параметры θ и β выражаются как шкалированные показатели единой для всех моделей шкалы логитов. Введение единой шкалы для элементов двух различных множеств — значений θ и значений β — позволяет решить ряд вопросов, как теоретических, так и практических. В частности, благодаря единой шкале можно ввести взаимосвязь между переменными в виде разности θ и β , корректно сравнить результаты учеников, полученные с помощью различных тестов, подобрать оптимальные значения β , позволяющие измерить искомое θ с минимальной ошибкой измерения. В целом эти важные преимущества позволяют

преодолеть ряд существенных недостатков классической теории тестов и значительно повысить эффективность тестовых измерений.

Согласно модели Бирнбаума, в пределе $p_j = c_j$, то есть вероятность показать правильный ответ не ниже вероятности угадывания. Однако в практике тестирования довольно часто встречаются явления, когда испытуемый реже выбирает правильный ответ, чем неправильный $p_j < c_j$, то есть частота решения некоторых заданий может не соответствовать предсказаниями модели. Модель Бирнбаума не объясняет этот парадокс.

1.3.3. Обоснование выбора логистической функции для статистической обработки результатов итогового тестирования

Как уже отмечалось выше, среди логистических функций различают: однопараметрическую, учитывающую только уровень сложности задания и уровень подготовленности тестируемого, двухпараметрическую, учитывающую наряду с вышеперечисленными параметрами дифференцирующую способность задания, и трехпараметрическую модель, где учтены уровень сложности задания, уровень подготовленности тестируемого, дифференцирующая способность задания и параметр угадывания. Как кажется на первый взгляд, трехпараметрическая модель является наиболее информативной. Однако необходимо уточнить, какая из вышеперечисленных моделей подходит именно для нашего исследования, и почему.

В однопараметрической модели Г. Раша вероятность выполнения j -го задания группой тестируемых равна (Дружинин, 1997):

$$P_j(\theta) = e^{1,7(\theta - \beta_j)} / (1 + e^{1,7(\theta - \beta_j)})$$

Вероятность правильного решения задания (или ответа «да») i -м тестируемым равна (Дружинин, 1997):

$$P_i(\beta) = e^{1,7(\theta_i - \beta)} / (1 + e^{1,7(\theta_i - \beta)})$$

На рис. 8 представлены три характеристические кривые заданий Item Characteristic Curve (ICC) с трудностями заданий -2 , 0 и $+2$ логита (первое самое легкое, второе — сложнее, третье самое трудное). Из приведенных зависимостей видно, что вероятность успеха при выполнении того или иного задания увеличивается с увеличением уровня подготовленности θ тестируемого. Например, для тестируемого с $\theta = 0$ вероятность правильно ответить на первое задание близка к единице, на второе равна $1/2$ и на третье почти равна нулю, то есть чем сложнее задание, тем ниже вероятность выполнить его правильно. В точках, где $\theta = \beta$, вероятность правильного ответа равна 0.5 ; иными словами, если трудность задания равна уровню подготовленности тестируемого, то он с одинаковой вероятностью может справиться или не справиться с этим заданием.

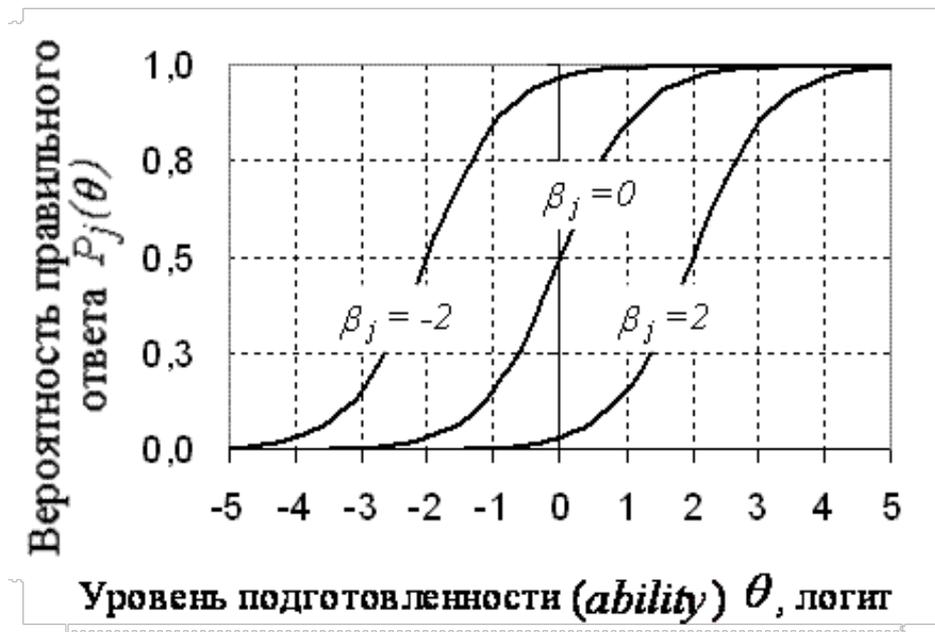


Рис. 8. Характеристические кривые заданий в однопараметрической модели (по: Дружинин, 1997)

На рис. 9 представлены три характеристические кривые тестируемых согласно Person Characteristic Curve. Приведены зависимости для трех тестируемых с уровнем подготовленности $\theta = -2$ логита (самый слабый), $\theta = 0$ логитов (средний) и $\theta = +2$ логита (сильный испытуемый).

Из графиков видно, что чем выше уровень подготовленности, тем выше вероятность правильного ответа на тестовое задание. Например, задание с трудностью $\beta = 0$ первый испытуемый ($\theta = -2$) практически не сможет выполнить, второй ($\theta = 0$) имеет вероятность выполнения задания, равную 0.5, третий ($\theta = +2$) легко справится с заданием, так как для него вероятность успеха почти равна единице.

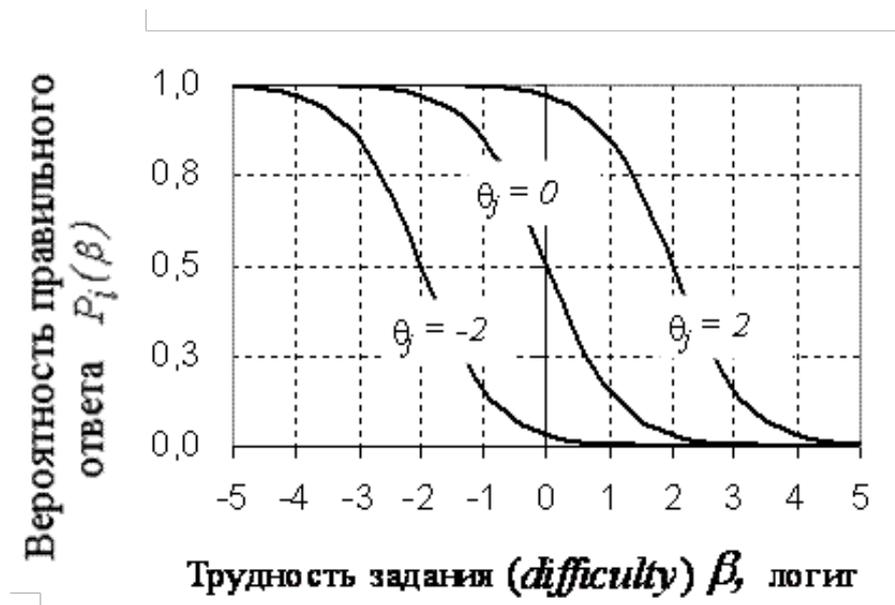


Рис. 9. Характеристические кривые тестируемых (PCC) в однопараметрической модели (по: Дружинин, 1997)

Как можно заметить из приведенных зависимостей, крутизна характеристических кривых в области $P_j = 0.5$ одинакова, — это значит, что дифференцирующая способность в данном случае представляет собой константу. Такая константа для дихотомической модели будет равна 0.25.

К одному из недостатков модели Раша можно отнести пренебрежение крутизной характеристических кривых, так как их крутизна считается одинаковой. Задания с более крутыми (с большим углом наклона к оси абсцисс) характеристическими кривыми позволяют лучше «различать» тестируемых (особенно в среднем диапазоне шкалы способностей), чем задания с более «пологими» кривыми.

Параметр a , определяющий крутизну характеристических кривых заданий, называют дифференцирующей силой задания. Он используется в двухпараметрической модели Бирнбаума.

Вероятность правильного выполнения j -го задания группой тестируемых в двухпараметрической модели А. Бирнбаума равна (Дружинин, 1997):

$$P_j(\theta) = e^{1,7a_j(\theta-\beta_j)} / (1 + e^{1,7a_j(\theta-\beta_j)})$$

Вероятность правильного решения задания с учетом дифференцирующей силы задания i -м тестируемым равна (Дружинин, 1997):

$$P_i(\beta) = e^{1,7a_i(\theta_i-\beta)} / (1 + e^{1,7a_i(\theta_i-\beta)})$$

Параметр a_j определяет наклон к оси абсцисс (крутизну) характеристической кривой j -го задания. Из представленных на рисунке 10 характеристических кривых видно, что чем больше a_j , тем больше угол наклона к оси абсцисс, соответственно, кривая идет круче и, следовательно, тем выше дифференцирующая способность задания. Как видно из графика, самая большая дифференцирующая способность у задания с параметром $a_j=2$, затем идет задание с $a_j=1$, и самая низкая дифференцирующая способность у заданий с параметром $a_j=0.5$.

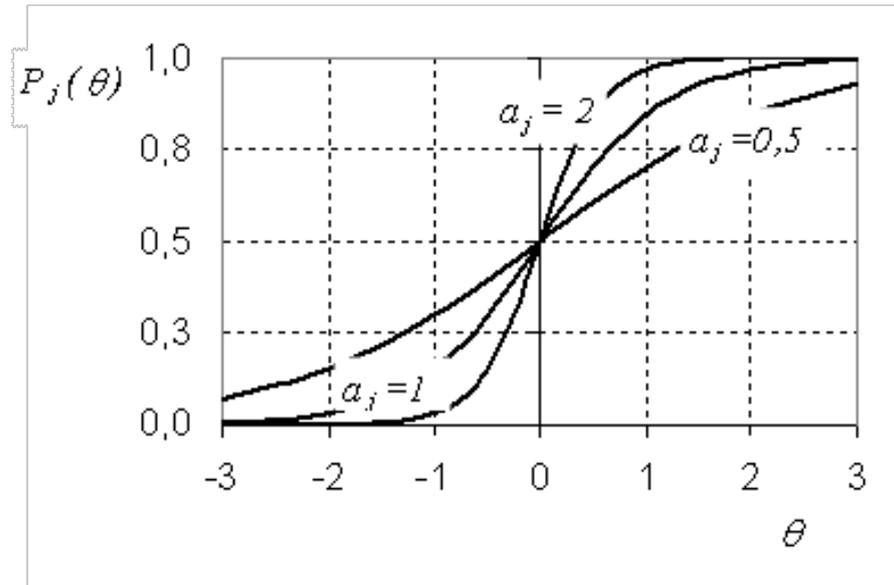


Рис. 10. Характеристические кривые заданий в двухпараметрической модели (по: Дружинин, 1997).

С введением параметра угадывания c вероятность правильного ответа в трехпараметрической модели А. Бирнбаума рассчитывается по формуле (Чельшкова, 2002):

$$P_j(\theta) = c_j + (1 - c_j) e^{1,7 a_j (\theta - \beta_j)} / (1 + e^{1,7 a_j (\theta - \beta_j)})$$

Вероятность правильного решения задания с учетом коэффициента угадывания i -м тестируемым равна (Чельшкова, 2002):

$$P_i(\beta) = c_j + (1 - c_j) e^{1,7 a_i (\theta_i - \beta)} / (1 + e^{1,7 a_i (\theta_i - \beta)})$$

На рисунке 11 приведены примеры характеристических кривых для трех заданий с трудностью $\beta = 1$, дискриминационным параметром $a_j = 1$ и различными параметрами угадывания $c_j = 0$, $c_j = 0.25$, $c_j = 0.5$.

Из приведенных графиков видно, что наличие параметра угадывания приводит к пропорциональному смещению характеристических кривых задания вверх на величину c_j . При учете c_j характеристическая кривая

становится более пологой, так как $0 < c_j < 1$, но при всех $\theta = 0$ кривая поднимается над осью способностей на величину c_j .

В качестве теоретической оценки c_j можно использовать обратную величину от количества ответов в заданиях с выбором. Например, в тесте используются задания с тремя ответами, тогда $c_j = 1/3 = 0.33$. Это значение должно уточняться при анализе эмпирических данных.

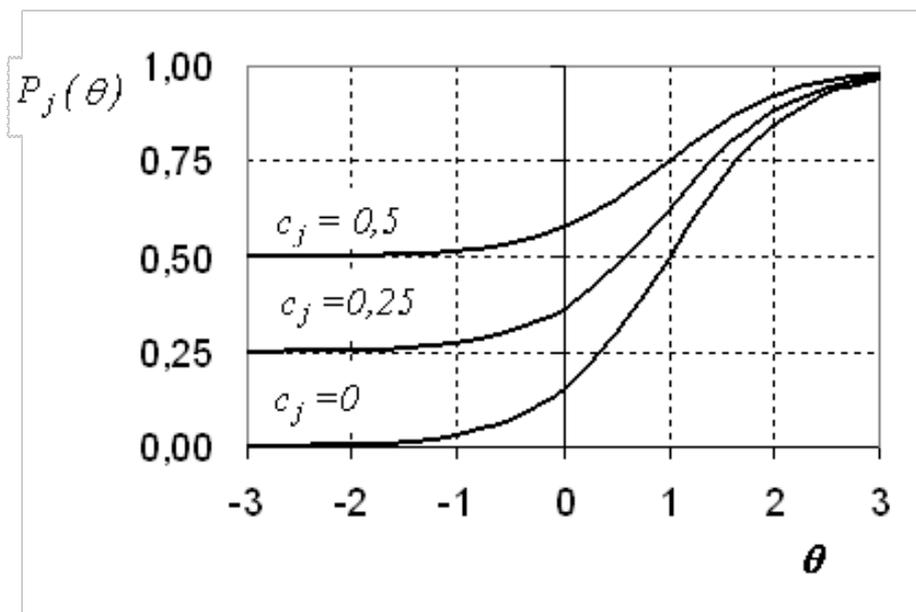


Рис. 11. Характеристические кривые заданий в трехпараметрической модели, $\alpha_j = 1$, $\beta_j = 1$ (по: Дружинин, 1997)

В каждой из представленных моделей параметры θ и β выражаются как шкалированные показатели единой для всех моделей шкалы логитов. Введение единой шкалы для элементов двух различных множеств — значений θ и значений β — позволяет решить ряд вопросов, как теоретических, так и практических. В частности, благодаря единой шкале можно ввести взаимосвязь между переменными в виде разности θ и β , корректно сравнить результаты учеников, полученные с помощью различных тестов, подобрать оптимальные значения β , позволяющие измерить искомое θ с минимальной ошибкой измерения. В целом эти важные преимущества позволяют преодолеть ряд существенных недостатков классической теории тестов и значительно повысить эффективность тестовых измерений.

В рамках данной работы для исследования уровня владения английским языком была выбрана однопараметрическая модель Раша, так как отношение сохраняется во всем интервале изменения θ . Принципиально другая картина наблюдается для двух- и трехпараметрической моделей. Это отчетливо видно на рис. 10. Задание с $a_j = 0.5$ в области положительных значений θ является самым трудным из представленных трех заданий, соответственно, с самой низкой вероятностью правильного ответа. С переходом в область отрицательных значений θ , то есть при предъявлении задания испытуемому с более низким уровнем подготовленности, это же задание теперь уже самое легкое, так как, в соответствии с графиком, вероятность правильного ответа на него наибольшая. В итоге слабые студенты очень легко справятся с этим заданием, а для сильных оно окажется наиболее трудное, что в корне неправильно. Подобная ситуация характерна и для трехпараметрической модели. На рис. 11 представлен случай непересекающихся характеристических кривых, так как для них выбраны одинаковые параметры $\beta_j = 1$ и $a_j = 1$. Таким образом, можно утверждать, что все три задания имеют одинаковую трудность, равно как и одинаковый параметр дифференцирующей способности. Другой пример приведен на рис. 12.

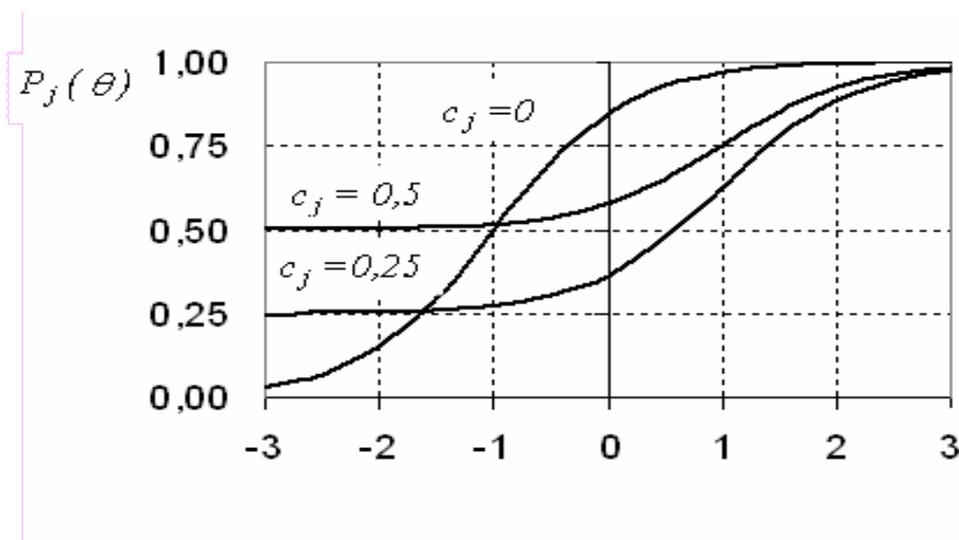


Рис. 12. Пересекающиеся характеристические кривые задания в трехпараметрической модели (по: Дружинин, 1997)

Здесь у задания с параметром $c_j = 0$ изменена трудность $\beta_j = -1$, что немедленно вызвало пересечение характеристических кривых. Задание с $c_j = 0$ в области $\theta < -2$ является самым трудным, как и должно быть. Однако в области значений θ от -1.5 до -1 ($-1.5 < \theta < -1$) это задание легче задания с $c_j = 0.25$, но все еще труднее задания с $c_j = 0.5$, а в области $\theta > -1$ задание с $c_j = 0$ является самым легким, то есть наблюдается парадоксальная ситуация, когда вероятность правильного ответа на более трудное задание выше, чем на более легкое, что противоречит здравому смыслу. Описанное выше пересечение характеристических кривых задания практически всегда происходит для двух- и трехпараметрической моделей, что делает невозможным их использование для анализа заданий с различным уровнем сложности и дифференцирующей способностью.

Вывод очевиден: только однопараметрическая модель Раша соответствует тем требованиям, которые принято предъявлять к качественному измерительному инструментарию.

IRT отличается от классической теории теста главным образом тем, что в ней не ставятся и не решаются фундаментальные проблемы эмпирической валидности и надежности теста. Поскольку задача априори соотносится лишь с одним свойством, он заранее считается валидным. Процедура при этом сводится лишь к получению оценок параметров трудности задания и к измерению «способностей» тестируемых (образованию «характеристических кривых»).

В классической теории теста индивидуальный балл (уровень свойства) считается некоторым постоянным значением. В IRT латентный параметр трактуется как непрерывная переменная. Более гибкий подход основан на взаимодействии этих теорий, то есть целесообразно проводить разработку теста в два этапа. На первом этапе эмпирические данные лучше обрабатывать с помощью более простого математико-статистического аппарата классической теории тестов. На втором этапе, анализируя качество заданий для объективной оценки их параметров, целесообразно привлекать аппарат IRT. Действуя подобным образом, можно обеспечить профессиональный подход к разработке тестов и

создать фонд тестовых заданий с устойчивыми значениями параметра трудности. Все задания педагогического теста должны иметь варианты замены. Это защита теста от рассекречивания какого-либо его варианта, или от списывания. В одной аудитории каждый испытуемый получает свой, отличающийся от других, но сопоставимый с другими вариантами по содержанию и по мере трудности вариант теста.

Выводы по главе 1

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- 1) Иноязычная коммуникативная компетенция, включающая владение профессионально ориентированным иностранным языком, в совокупности с профессиональной компетенцией психолога, образует профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию (ПОКК) студента-психолога.
- 2) Для достижения высокого уровня интегрированности курса иностранного (английского) языка в специальность необходимо учитывать профессиограмму специалиста. ПОКК может считаться сформированной на достаточно высоком уровне, только если сформированы лингвистическая (языковая), социолингвистическая (речевая), социокультурная, социальная (прагматическая), стратегическая (компенсаторная), дискурсивная, предметная и межкультурная компетенции.
- 3) Процесс формирования ПОКК неразрывно связан с проведением контрольно-измерительных мероприятий, как для оценивания и контроля уровня сформированности ПОКК, так и для коррекции образовательных маршрутов студентов-психологов.
- 4) В результате анализа эволюции тестологических идей мы приходим к выводу о том, что оптимальным объективным средством для проведения контроля и оценивания являются тесты. Эффективность тестовых оценок зависит не только от качества теста, но и от методов сравнения и интерпретации эмпирических данных. Очевидно, что недостаточно собрать эмпирические данные, необходимо их правильно интерпретировать. Адекватная интерпретация невозможна без проведения статистической обработки данных, как в рамках классической теории статистического анализа, так и с привлечением более современных методов ИРТ.

- 5) После сбора эмпирических данных необходимо оценить: меры центральной тенденции, стандартное отклонение, дисперсию, асимметрию, эксцесс — по всему тесту, а также коэффициенты, описывающие дифференцирующую способность заданий — коэффициент дискриминации и точечно-биссерийный коэффициент.
- 6) Привлечение статистического аппарата, разработанного Г. Рашем, основанного на теории латентно-структурного анализа, позволяет оценить меру трудности каждого задания и уровень подготовленности каждого тестируемого.
- 7) Анализ однопараметрической, двухпараметрической и трехпараметрической моделей показал, что только однопараметрическая модель Раша соответствует требованиям, предъявляемым к качественному измерительному инструментарию.
- 8) Использование классической и современной теорий статистической обработки эмпирических результатов тестирования обеспечивает профессиональный подход к разработке тестов и делает возможным создание банка тестовых заданий с устойчивыми значениями параметра трудности, который будет описан в следующей главе.

Глава 2. Экспериментальное исследование методов оценивания и контроля англоязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов

В данной главе определены и исследованы различные методы оценивания всех основных составляющих профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, такие как метод тестов, метод устного экзамена, метод проектов и метод портфолио, инкорпорированных в «Рабочую программу учебной дисциплины английский язык основной образовательной программы высшего профессионального образования по подготовке по направлению 030300 — психология».

2.1. Организация контрольно-измерительных мероприятий в процессе обучения английскому языку студентов-психологов

В соответствии с требованиями, предъявляемыми на современном этапе к будущему специалисту и изложенными в «Компетентностно-ориентированном учебном плане основной образовательной программы высшего профессионального образования СПбГУ» (Государственный образовательный стандарт, 2009), была разработана «Рабочая программа учебной дисциплины английский язык основной образовательной программы высшего профессионального образования по подготовке по направлению 030300 — психология», которая является развитием и спецификацией положений «Рабочей программы учебных занятий по английскому языку для обучающихся по основным образовательным программам бакалавриата и подготовки специалитета в СПбГУ». Исходя из принципов и требований, целей и задач, обозначенных в вышеупомянутом документе, в этой программе разрабатываются характеристики, структура и содержание учебной дисциплины «английский язык» (см. Приложение 1), объекты, методы контроля и оценивания, график проведения контрольно-измерительных мероприятий для студентов, обучающихся на факультете психологии (см. рис. 13).

Курс обучения английскому языку на факультете психологии состоит из трех содержательных блоков: Общий английский язык (General English),

Академический английский язык (English for Academic Purposes), Профессионально ориентированный английский язык (English for Specific Purposes) и имеет модульную организацию (см. рис. 13).

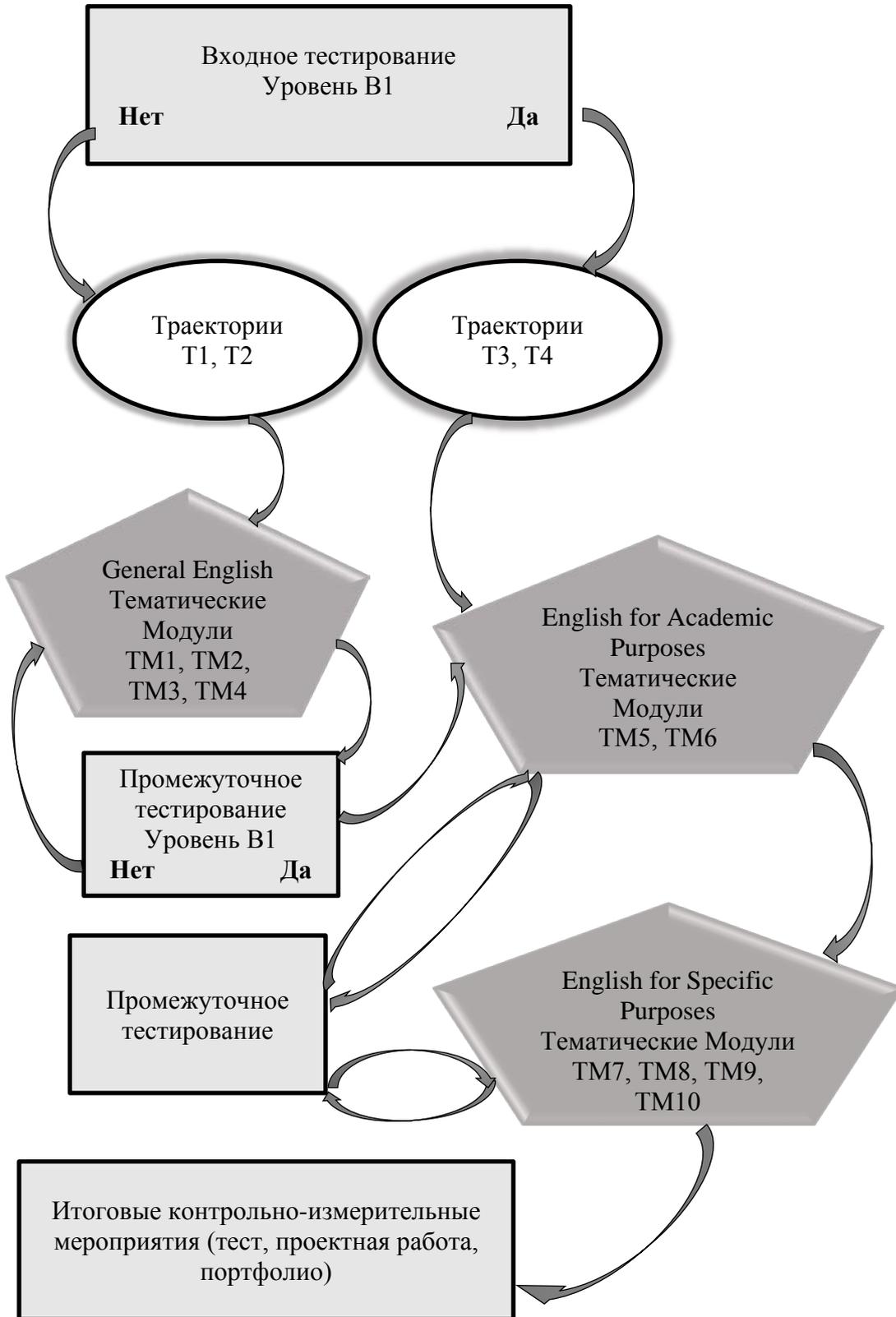


Рис. 13. Схема организации контроля в процессе обучения английскому языку студентов-психологов

В соответствии с требованиями, изложенными в государственном образовательном стандарте (2009), выпускник СПбГУ должен владеть иностранным языком не ниже уровня В2 Европейской шкалы иноязычной коммуникативной компетенции. В связи с тем, что на факультет психологии СПбГУ поступают студенты с различным уровнем языковой подготовки, им требуется разное количество академических часов для достижения необходимого уровня сформированности ПОКК. Анализ уровня владения иностранным языком студентов, зачисленных на 1-й курс факультета психологии СПбГУ по основным образовательным программам бакалавриата и специалитета, показал, что за период 2010–2014 гг. выборка, в среднем, состоит на 10–12% из студентов с уровнем владения английским языком 0–А1, на 48–50% из А1–А2, на 20–25% из В1–В2 и на 15–20% из В2–В2⁺. В соответствии с уровнем владения английским языком студенты распределяются по четырем образовательным маршрутам (траекториям) с различной трудоемкостью и объемом учебной работы (см. рис. 14).

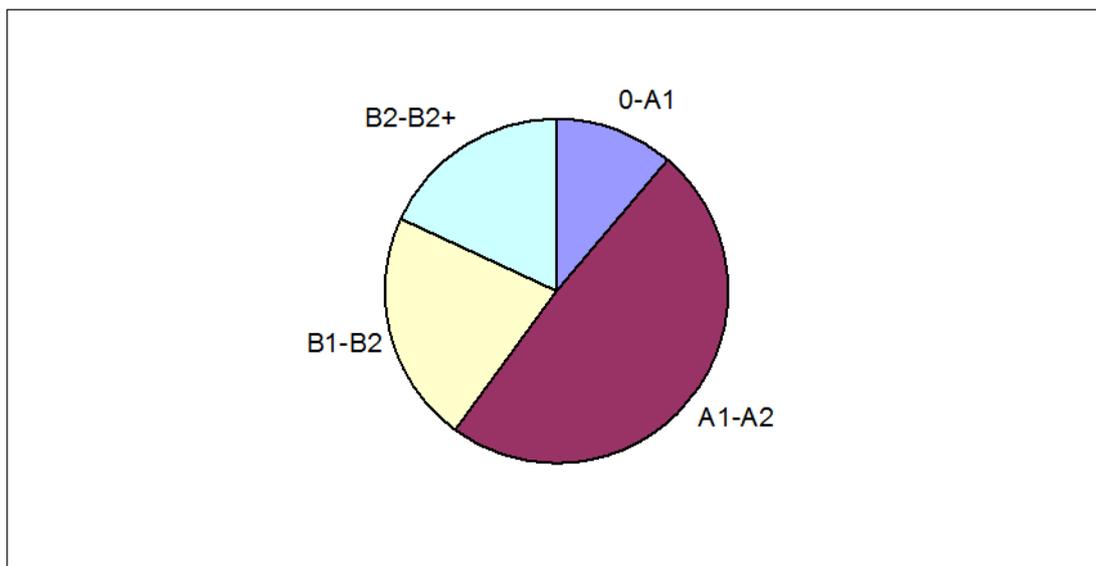


Рис. 14. Распределение по уровням владения английским языком студентов, зачисленных на 1-й курс факультета психологии СПбГУ

Так, траектория Т1 (0–А2), для студентов с нулевым уровнем владения ИЯ при поступлении, рассчитана на 840 академических часов, траектория Т2 (А2–В1) — на 720 академических часов, траектория Т3 (В1–В2) — на 480 академических часов и траектория Т4 (В2⁺) — на 240 академических часов (см. рис. 15).

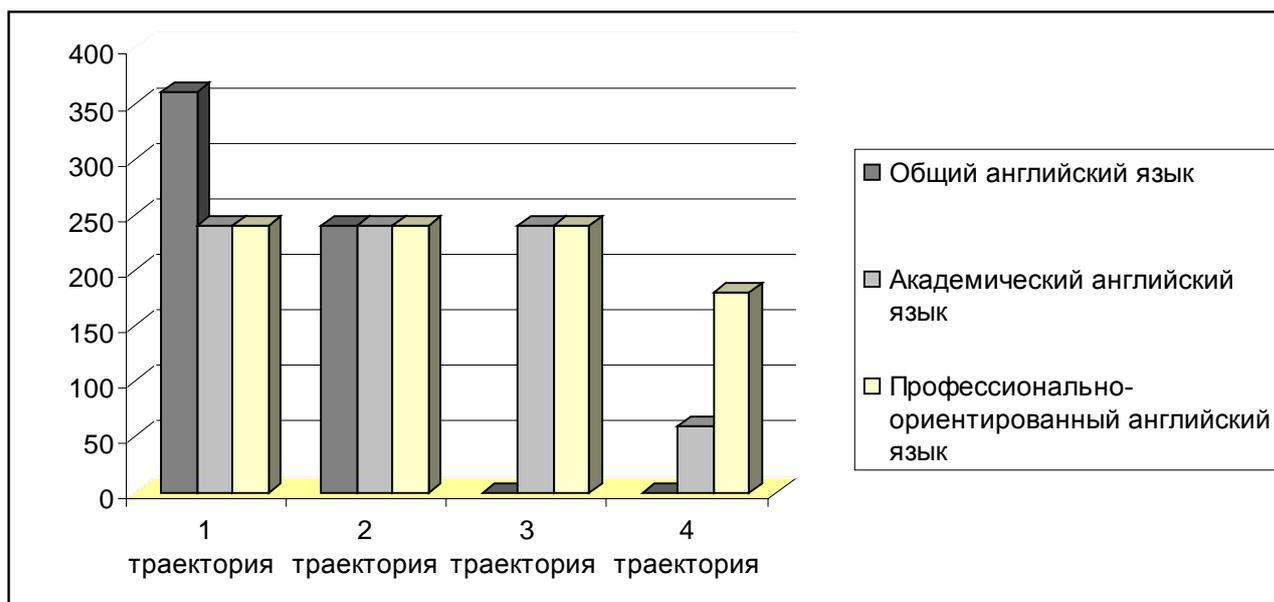


Рис. 15. Распределение объема учебной работы в соответствии с траекторией

В связи с неоднородностью выборки студентов курс обучения профессионально ориентированному языку специальности можно разделить на два этапа: первый (подготовительный) и этап профессионализации.

Первый (подготовительный) этап — для студентов траекторий Т1 и Т2. На этом этапе реализуется блок «Общий английский язык» (см. рис. 13), состоящий из четырех тематических модулей (см. Приложение 1). По завершении обучения на каждом модуле проводится тест и оценивается портфолио. В качестве тестовых материалов используются тесты, рекомендованные в базовом учебно-методическом комплексе, а также тесты PET (Preliminary English Test) Кембриджского экзаменационного департамента (Exam format of Cambridge English).

По окончании подготовительного этапа проводится итоговое тестирование для подтверждения достижения уровня В1 владения английским языком (см. рис. 13). В том случае, если студент не подтверждает уровень В1, он проходит дополнительный курс обучения и повторную процедуру тестирования.

Этап профессионализации обучения предусмотрен для студентов траекторий Т1 и Т2, достигших уровня В1, и студентов траекторий Т3 и Т4. На этом этапе создаются условия, близкие к профессиональной деятельности психолога, вводится лексический материал, включающий термины специального характера, упражнения имитируют профессионально значимые виды деятельности, тематика текстов отображает наиболее существенные вопросы, изучаемые в рамках выбранной специальности. Государственный образовательный стандарт для неязыковых вузов ориентирует на обучение студентов чтению литературы по специальности, комментированию прочитанного, а также ведению беседы на простые бытовые темы, то есть при определении целей обучения приоритет в большей степени отдается приобретению определенных языковых навыков, речевых и практических умений для профессионального общения, а также на бытовые темы, связанные с профессиональной деятельностью (Государственный образовательный стандарт, 2011).

На этом этапе реализуются блоки «Академический английский язык», состоящий из четырех модулей и «Профессионально ориентированный английский язык», состоящий из двух модулей (см. рис. 13).

Для определения тематического наполнения модулей и последовательности их предъявления был проведен анализ учебных пособий по психологии, рекомендованных студентам-психологам, как отечественных (Рубинштейн, 2008; Немов, 1994), так и зарубежных авторов (Gleitman, 1994; Baron, 1992; Bruno, 2002).

После проведения межпредметной корреляции были разработаны тематические модули, установлена последовательность их предъявления и количество академических часов, отводимых на каждый модуль. Определены объекты контроля в рамках каждого модуля. Контент-анализ батарей субтестов в рамках таких сертификационных экзаменов, как Test of English as a Foreign Language (TOEFL), International English Language Testing (IELTS), First Certificate in English (FCE), показал, что ни один из тестов не может быть полностью использован в качестве КИМ ни для промежуточного, ни для итогового контроля уровня сформированности ПОКК студентов-психологов, в первую очередь из-за несоответствия лексического материала, а также несовпадения объектов контроля.

Из вышесказанного следует, что необходимо разработать методы контроля сформированности основных составляющих ПОКК (см. рис. 4), а также для составления релевантных (т. е. пригодных для тестирования того, чему студента учили) КИМ необходимо создать банк тестовых заданий с устойчивым параметром трудности.

2.2. Разработка тестовых материалов

Изменение целей и задач обучения английскому языку на факультете психологии, в соответствии с разработанной нами программой, влечет за собой изменение понимания роли контроля и тестирования, в том числе промежуточного и итогового. Контроль должен быть направлен на сформированность основных составляющих ПОКК. При этом необходимо изменить требования как к методам контроля и содержанию контрольно-измерительных материалов, так и к подходу в выставлении оценки. Тестовые задания должны проверять уровень сформированности навыков и умений во всех видах речевой деятельности (см. рис. 16).

Аудирование

- множественный выбор
- нахождение соответствия
- вопросы открытого дискурсивного характера
- альтернативные вопросы «верно — неверно»
- дополнение недостающей информации

Говорение

- интервью / собеседование
- обсуждение / беседа
- вопросно-ответная форма традиционного экзамена
- устное сообщение
- ролевая игра
- перекодирование информации: описание серии картинок, графиков
- восстановление недостающей информации (тестируемый – тестируемый)
- восстановление недостающей информации (тестируемый – экзаменатор)

Чтение

- множественный выбор
- дополнение с элементами выбора
- альтернативные вопросы «верно — неверно»
- нахождение соответствия
- нахождение множественного соответствия

Письмо

- написание CV
- написание эссе
- написание статьи
- написание отчета
- написание письма делового характера
- описание информации, представленной в графической форме

Рис. 16. Типы заданий по видам речевой деятельности

2.2.1. Составление банка тестовых заданий

Разработанный нами банк тестовых заданий наряду с разделами, направленными на контроль сформированности навыков и умений основных видов речевой деятельности («Чтение», «Письмо», «Аудирование», «Говорение» — см. рис. 16), также включает раздел «Практическое использование языкового материала». Банк содержит не менее 90 тестовых заданий (примеры тестовых заданий см. в Приложении 4 и Приложении 7), постоянно пополняется и обновляется.

Материалом для составления банка тестовых заданий служат три категории заданий: 1) созданные на основе аутентичных текстов на английском языке по психологии (Gleitman, 1994; Baron, 1992; Bruno, 2002; Cardwell, Flanagan, 2004, 2005; Terry, Wilson, 2005), 2) отобранные в результате контент-анализа таких сертификационных экзаменов, как Test of English as a Foreign Language (TOEFL), International English Language Testing (IELTS) (<http://www.ielts.org/>), 3) отобранные из методических интернет-ресурсов.

Типология тестовых заданий

1. Задания в разделе «Чтение» представлены с использованием разных технологических приемов:

- множественный выбор (Multiple choice) — студенту необходимо выбрать один, единственно правильный ответ из трех предложенных вариантов, два из которых являются дистракторами, то есть эти варианты кажутся привлекательными для выбора в качестве правильного ответа, но в них также содержится информация, делающая их ложными. Дистрактор не должен выбираться большинством тестируемых и не должен быть выбран менее чем 5% тестируемых (кроме заданий на установление соответствия);
- альтернативные вопросы (True / False / Not Given) — необходимо отметить, является ли каждое из представленных утверждений истинным, ложным, либо на основании информации, изложенной в тексте, нельзя сделать вывод об истинности или ложности этого утверждения, то есть в тексте об этом

не сказано. Задания этого типа могут использоваться как для контроля полного понимания прочитанного, так и для контроля умения извлекать запрашиваемую информацию;

- установление соответствия (Matching technique) — студенту предлагается найти правильное соответствие стимулирующему заданию, например, найти определение, соответствующее термину. Для того чтобы исключить угадывание правильного ответа, число определений, представленных в задании, должно быть на 30% больше, чем число терминов. Второй тип заданий проверяет умение находить запрашиваемую информацию — определять, в каких из отрывков информация соответствует стимулирующему заданию;
- восстановление недостающих элементов (Recall technique) — студент должен заполнить пропуски в тексте предложениями, которые были изъяты из текста. Для того чтобы исключить угадывание, в набор вариантов предложений, предназначенных для заполнения пропусков, включается на два-три предложения больше.

2. Задания в разделе «Использование языкового материала», проверяющие знание узкоспециализированной лексики и грамматических навыков, необходимых для успешного понимания и продуцирования текстов по специальности, представлены следующими технологическими приемами (см. Приложение 4, Приложение 7):

- множественный выбор (Multiple choice) — студенту предлагается выбрать один, единственно правильный ответ из трех-четырех предложенных. В основном используется при тестировании знания узкоспециализированной лексики, например, выбрать правильное слово из синонимичного ряда;
- альтернативный выбор — выбрать из двух предложенных ответов один. Применяется для тестирования грамматических навыков. Например, выбрать глагол в правильном залоге;
- установление соответствия (Matching technique) — студент должен установить правильное соответствие стимулирующему заданию.

Например, соединить синонимы или антонимы. Используется для тестирования лексических навыков;

- восстановление недостающих элементов (Gap filling) — студент должен заполнить пропуски в тексте словами, которые были изъяты из текста. Для того чтобы исключить угадывание, представлено на две-три лексические единицы больше. Используется для тестирования лексических навыков;
- словообразование (Derivation) — студент заполняет пропуск в тексте производной предложенного слова;
- трансформации — студенту предлагается перефразировать предложение с использованием заданного слова. Применяется для тестирования грамматических навыков.

3. В разделе «Письмо» представлены задания для свободного конструирования ответа в письменной форме. Обучающийся должен составить и написать ответ в соответствии со стимулирующим заданием. Например, описать информацию, представленную в графической форме или в виде таблиц.

«Аудирование» и «Говорение» проверяются в портфолио и проектной работе. Выставляя оценку, необходимо учитывать не только уровень владения языком, что подтверждается результатами теста, но и текущую работу студента в течение определенного периода обучения, то есть те успешные результаты, которых студент достиг по сравнению с предыдущим тестированием и которые отражены в портфолио.

Вошедшие в банк тестовые задания были апробированы на практике и опубликованы (Сеничкина, Фролова, 2009; Сеничкина, Шабунина, 2010; Сеничкина, Иванова, 2014). Сам процесс создания теста разбивается на три этапа: 1) разработка теста; 2) процедура тестирования; 3) обработка и интерпретация результатов тестирования (Коккота, 1989).

2.2.2. Апробирование экспериментального теста

В создании теста принимали участие опытные преподаватели кафедры английского языка факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, прошедшие повышение квалификации в Центре лингводидактического тестирования. Нами была разработана структура экзамена и тестовые задания. Для этого были определены *объекты* тестирования. К ним в первую очередь относятся:

- знание профессионально ориентированной лексики;
- знание грамматических структур, необходимых для выражения коммуникативных функций и понятий в соответствии с речевой ситуацией и для порождения разнообразных текстов в учебной и профессиональной сферах;
- правила английского синтаксиса;
- языковые формы, характерные для официального и разговорного стилей в учебной и профессиональной сферах;
- умение создавать письменные тексты и документы на английском языке в связи с учебной и профессиональной деятельностью, такие как: описание, систематизация и/или сравнение информации, выраженной в графической форме или в виде таблиц, умение написать письмо делового характера;
- умение использовать любой вид чтения как с целью полного понимания профессионально ориентированного текста, так и с целью извлечения необходимой, запрашиваемой информации;
- умение быстро понимать основную мысль специализированного текста, содержащего как фактическую, так и оценочную информацию.

Из созданного банка тестовых заданий был составлен и апробирован предтест (см. Приложение 2). Перед проведением предтеста ведущие преподаватели знакомили студентов с форматом теста, обсуждали стратегии,

рекомендуемые при выполнении каждого типа задания. Студентов просили отмечать время начала и окончания выполнения задания.

В данном тестологическом эксперименте принимали участие 12 групп студентов 3-го курса факультета психологии с разным уровнем владения английским языком, всего 146 человек. Выборка состояла на одну треть (28%) из юношей и на две трети (72%) из девушек. Студенты прошли 260-часовой курс обучения английскому языку, при этом 80 учебных часов были посвящены академическому языку и столько же — профессионально ориентированному.

*Таблица 3. Спецификация теста для предварительного тестирования
Субтест «Чтение»*

Тип задания	Объем слов / печатных знаков, в знаках	Количество тестовых вопросов	Время выполнения, в минутах
Множественный выбор (чтение текста психологической тематики с целью полного понимания)	510/2500	5	10–15
Альтернативные ответы (чтение текста психологической тематики с целью полного понимания)	750/4000	15	30–35

Субтест «Использование грамматического материала»

Тип задания	Объем слов / печатных знаков	Количество тестовых вопросов	Время Выполнения, в минутах
Установление соответствия (знание психологических терминов, чтение определений с целью полного понимания прочитанного)	220/1200	7	5
Словообразование (полное понимание текста психологической тематики, проверка навыков словообразования)	250/1350	12	7–8
Трансформации (умение выразить одну и ту же мысль по-разному, с использованием инфинитивных, причастных и герундиальных оборотов)	180/1160	10	10
Заполнение пробелов (знание узкоспециализированной лексики и коллокаций)	140/780	5	7

Субтест «Письмо»

Тип задания	Количество слов	Время выполнения
Описание графика или таблицы (описание информации, представленной в графической форме или в виде таблиц)	120	25–30
Письмо делового характера (Написание письма официального стиля в соответствии с форматом)	110–140	25–30
Аргументативное сочинение (аргументированное выражение своего мнения, рассмотрение противоположной точки зрения)	180	40

Результаты предварительного тестирования и списки с результатами аттестации каждого студента ведущим преподавателем были объединены в виде таблицы. Затем проводилась статистическая обработка результатов теста. Оценены меры центральной тенденции и коэффициент дискриминации заданий. Для выборки в целом определены меры центральной тенденции — мода, медиана и средняя. Наличие трех мод в выборке показывает ее неоднородность, т. е. подтверждает наличие трех подгрупп тестируемых, выделяющихся по уровню подготовки, соответствующих уровням А2, В1 и В2–С1. В соответствии с полученными результатами 12 групп были разбиты на 3 подгруппы. Для каждой подгруппы установлено количество тестовых баллов по каждому разделу теста, соответствующее оценкам «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично».

Проведен процесс валидизации — сопоставлены результаты теста с оценками, выставленными ведущими педагогами. Анализ показал наличие прямой корреляции между результатами теста и итоговыми оценками за курс обучения.

В соответствии с целями эксперимента были проведены:

- пилотное тестирование, которое преследовало две основные цели: ознакомить студентов с форматом теста и выработать критерии оценки;
- анкетирование студентов (см. Приложение 3) с целью получить их мнение о формате теста и сложности заданий; узнать их мнение о том, какому аспекту необходимо уделять наибольшее внимание на аудиторных занятиях в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку.
- статистическая обработка результатов, на основе которой выработаны критерии оценки как объективной (т. е. какое количество баллов считать проходным в зависимости от уровня группы), так и субъективной, письменной и устной частей тестов.

Анализ анкет показал, что из 68% участников тестирования, заполнивших анкеты, 80% находят тест интересным, 55% указали описание графика как самое сложное задание в разделе «Письмо», 75% опрошенных считают, что самыми сложными в разделе «Использование лексико-грамматического материала» являются задания на трансформации, и попросили уделять больше времени заданиям подобного типа на аудиторных занятиях. В группах уровня А2 и В1⁺ студенты (80%) также считают очень сложными задания на проверку знания правил словообразования, в комментариях к заданиям на заполнение пропусков 40% опрошенных отметили, что главным затруднением при выполнении этого задания был незнакомый лексический материал. В комментариях к чтению студенты уровня А2 и В1⁺ указали, что им сложнее было понять смысл заданного вопроса, чем ответить на него (за счет базовых знаний специальности), и сочли задания true / false более сложными, чем задания на множественный выбор.

Проанализировав полученный опыт в составлении, проведении, статистической обработке и интерпретации результатов тестирования, а также ответы студентов на вопросы, мы пришли к следующим выводам:

- предварительный пробный тест, составленный на основе банка тестовых заданий, пригоден для проверки уровня сформированности ПОКК студентов-психологов;
- тестирование письменной части целесообразно разбить на две части по 90 минут каждая;
- следует разделить банк тестовых заданий на два уровня В1 и В2, с целью использования заданий уровня В1 для контроля сформированности ПОКК студентов траектории Т1 и Т2 (см. Приложение 1) в конце каждого модуля с 5-го по 10-й.
- необходимо исключить из банка тестовых заданий уровня В2 задания с уровнем коэффициента дискриминации ниже 0.3, а именно тестовый вопрос № 20 (см. Приложение 6).
- включить в процедуру статистической обработки итогового теста оценку параметров уровня сложности задания и уровня подготовленности студента по методу Раша.

Далее рассмотрена структура многоэтапного теста.

2.2.3. Составление итогового теста

На основании анализа результатов пилотного теста из банка тестовых заданий для проведения итогового тестирования был составлен валидный тест из двух частей: письменной и устной. Каждая часть содержала серию субтестов с заданиями по четырем разделам: «Письмо»; «Чтение»; «Практическое использование языкового материала»; «Говорение». Раздел «Аудирование» не был включен в итоговый тест, поскольку оценка за аудирование выставлялась по результатам оценок за промежуточный

контроль и проектную работу, которая будет описана далее. Для контроля уровня сформированности навыков аудирования применялось как дистантное, так и контактное аудирование. Все виды аудирования осуществляются во время выполнения проектной работы, а также тестовых заданий по аудированию. При дистантном аудировании использовались тестовые задания, разработанные на кафедре на основе аудиозаписей лекций и текстов по психологии, а также задания, отобранные из FCE, IELTS (<http://www.cambridgeenglish.org/exams/first/>, <http://www.ielts.org/>).

Этап 1. Субтест «Письмо».

Задачей субтеста в разделе «Письмо» являлось определение уровня сформированности речевых умений продуктивной письменной речи.

Тест включает три задания:

1. Описание графика или диаграммы.
2. Письмо делового характера.
3. Аргументативное эссе-рассуждение (см. таб. 4).

Таблица 4. Спецификация письменной части теста для итогового тестирования (см. Приложение 4)

Тип задания	Количество слов	Время выполнения	Студенты А2–В1	Студенты В2–С1
Анализ графика или диаграммы	120 слов	40 мин.	+	По выбору
Письмо делового характера	110–140	40 мин.	+	По выбору
Аргументативное сочинение	180	40 мин.	-	+

Студенты, проходившие обучение на уровнях A2 и B1, обязательно выполняют задания 1 и 2 (WRITING TASK 1 и WRITING TASK 2). Студенты, проходившие обучение на уровнях B2 и C1, обязательно выполняют задание 3 (WRITING TASK 3) и 1 или 2 (WRITING TASK 1 или WRITING TASK 2) по выбору.

Продолжительность выполнения теста — 80 минут.

Письменные работы, с максимальным баллом 30, оценивались по следующим критериям:

- Содержательная адекватность письменного высказывания
- Логичность и связанность письменного высказывания
- Правильность организации текста
- Адекватность использования языкового материала
- Правильность орфографии и пунктуации

Устные ответы, с максимальным баллом 6, оценивались по следующим критериям:

- Содержательная адекватность устного высказывания
- Логичность и связность устного высказывания (Креер, 2007)
- Адекватность использования стратегий речевого взаимодействия
- Адекватность использования языкового материала
- Правильность фонетического оформления речи (Заруцкая, 2012)

Этап 2. Данный этап состоит из двух частей:

Часть I. «Чтение»

Часть II. «Использование языкового материала» (см. Приложение 4)

Часть I. «Чтение». Чтение текста психологической тематики объемом 500 слов с целью полного понимания. Тип задания «Множественный выбор» (тестовые вопросы с 1 по 6). Чтение текста психологической тематики объемом в 400 слов с целью полного понимания. Тип задания «Альтернативные ответы» (тестовые вопросы с 7 по 16).

Часть II. «Использование языкового материала». Проверка знания лексических единиц психологической тематики, навыков словообразования, умения перефразировать предложение при помощи использования сложных грамматических структур, правильно использовать лексические единицы психологической тематики (тестовые вопросы с 17 по 50).

Продолжительность выполнения теста — 79 минут, из них на раздел «Чтение» отводится 45 минут, а на раздел «Использование языкового материала» — 34 минуты.

Этап 3. Устная часть экзамена: 1) интервью и беседа с преподавателем; 2) устные ответы на вопросы к тексту по специальности.

1) Интервью и беседа с экзаменатором

1. Интервью (2 минуты) на тему личного характера, учебы, хобби, планов на будущее.

2. Монолог (3–4 минуты) по вопросам билета (время на подготовку 1–2 минуты).

3. Беседа с преподавателем (4–5 минут) — ответы на вопросы, требующие аргументированного личного мнения студента, по той же теме.

Студенты с уровнем владения языком А2 и В1 получали карточку тестируемого. Карточка содержала три аспекта, по которым он должен был высказать свою точку зрения. В карточке экзаменатора-собеседника имелось два дополнительных вопроса. Студентам, проходившим обучение на уровнях В2 и С1, предъявлялась карточка тестируемого с тремя мини-высказываниями по заданной проблемной речевой ситуации. Карточка экзаменатора-собеседника содержала два дополнительных мини-высказывания и один вопрос (см. Приложение 4).

В Приложении 4 приведен пример карточки студента (STUDENT CARD) в соответствии с уровнем В1 или В2 и карточки экзаменатора-собеседника (INTERLOCUTOR CARD), составленные в соответствии с правилами, изложенными на занятиях для специалистов по составлению тестовых заданий в Центре лингводидактического тестирования СПбГУ.

2) Устные ответы на вопросы

Чтение без словаря отрывка статьи психологической тематики объемом 1000 печатных знаков в течение 5 минут, устные ответы на вопросы преподавателя. Представлены вопросы двух типов: 1) направленные на изложение фактической информации и 2) побуждающие студента выразить аргументированное мнение по проблеме, изложенной в тексте (см. Приложение 4).

В оценивании письменных работ и устных ответов студентов принимали участие сотрудники кафедры, прошедшие подготовку в центре лингводидактического тестирования Санкт-Петербургского государственного университета по программе «Подготовка экзаменаторов и экспертов по тестовым формам контроля», разделы «Письмо» и «Говорение». Оценивание проводилось на основе «Единой шкалы критериев оценивания» для каждого раздела и дополнительных схем оценивания, интерпретирующих использование шкалы критериев оценивания применительно к конкретному тестовому заданию (<http://www.testing.spbu.ru/material/173.html>).

Максимальный балл за раздел «Говорение», который тестируемый мог набрать, равнялся шести баллам.

В результате анализа релевантности итогового теста с точки зрения контроля уровня сформированности ПОКК было принято решение:

- исключить из раздела «Письмо» аргументативное эссе-рассуждение, поскольку данный вид тестового задания направлен на контроль уровня владения языком в рамках общего курса английского языка;
- включить в график контрольно-измерительных мероприятий по разделу «Письмо» следующие виды тестовых заданий, отвечающие требованиям программы английского языка для студентов-психологов: написание статьи, отчета, CV, составление анкеты (см. рис. 16 и рис. 17);
- исключить задания из раздела «Говорение» в итоговом тесте: на монологическое высказывание в соответствии со стимулирующим

заданием; беседу с преподавателем (ответы на вопросы, требующие аргументированного мнения студента) на тему монологического высказывания, так как данные виды заданий не в полной мере соответствуют профессиональной направленности обучения английскому языку студентов-психологов; включить вышеупомянутые задания в промежуточные контрольно-измерительные мероприятия;

- включить в итоговый контроль по разделу «Говорение» оценку за устную презентацию результатов коллективной проектной работы (см. рис. 17).



Рис. 17. Схема формирования итоговой оценки

Как видно из вышеприведенной схемы, составляющими итоговой оценки являются: результат итогового теста с удельным весом 0.3 (то есть вклад оценки за итоговый тест составляет 30% от итоговой оценки за весь курс обучения в целом), оценка за проектную работу с удельным весом 0.3, оценка за портфолио с удельным весом 0.3 и оценка, выставленная ведущим преподавателем за весь курс обучения с удельным весом 0.1.

Результаты, достигнутые на данном этапе обучения, наглядно представлены и документально подтверждены в университетском языковом портфеле (портфолио). В частности, он включает отчеты о выполненной проектной работе, доклады и презентации со студенческих конференций, статьи, написанные в рамках проектной работы, аттестационные письменные работы (см. рис. 16), результаты тестов на дистантное и контактное аудирование, оценку работы студента другими студентами в группе, оценку преподавателя за активное участие в учебном процессе (участие в дискуссиях, активность во время занятий, подготовку домашних заданий и самостоятельную работу). Такой инструмент постепенно готовит студентов к большей ответственности за свое обучение: помогает развивать самоконтроль, планировать дальнейшую работу, анализировать уровень достигнутого. К тому же учебный процесс при этом становится более открытым.

Портфолио, составленное в процессе обучения, проверяется и оценивается преподавателем за две недели до конца курса обучения. Вклад результатов итогового теста в итоговую оценку составляет 30%; на другие методы контроля, например коллективный проектный метод и портфолио, приходится 60%.

*Таблица 5. Формат итогового теста по английскому языку
на факультете психологии*

Части	Раздел	Количество заданий	Продолжительность
I Письменная	Чтение	2	45 мин.
	Практическое использование языкового материала	4	34 мин.
	Письмо	2	80 мин.
II Устная	Говорение	2	21 мин.
Всего		10	3 часа

2.2.4. Контроль навыков и умений аудирования

Как указывалось выше, в настоящее время для оценки уровня владения иностранным языком широко применяются тестовые методы контроля, в частности международные сертифицирующие языковые экзамены. Обычно эти тесты, например тесты Кембриджского языкового департамента First Certificate in English (FCE), Preliminary English Test (PET), The International English Language Testing System (IELTS), а также тесты Центра лингводидактического тестирования Санкт-Петербургского государственного университета (ЦЛТ) состоят из батареи субтестов, направленных на контроль как продуктивных (субтесты «Письмо» и «Говорение»), так и рецептивных видов речевой деятельности (субтесты «Чтение» и «Аудирование»). Контрольно-измерительные материалы ЦЛТ и FCE также включают субтест, направленный на контроль лексико-грамматических навыков, продолжительностью приблизительно 40–45 минут. Все вышеперечисленные сертифицирующие экзамены проводятся в два этапа. Письменная часть теста, включающая субтесты «Аудирование»,

«Чтение», «Письмо» и «Применение лексико-грамматического материала», проводится отдельно от субтеста «Говорение». Письменная часть теста проводится без перерыва, поэтому тестируемые могут выбирать, в какой последовательности выполнять субтесты, кроме субтеста «Аудирование». Во всех КИМ субтест «Аудирование» идет в начале теста. В таблице 6 представлен сопоставительный анализ субтеста «Аудирование» в разных экзаменационных форматах (www.cambridgeenglish.org/exams/first/, www.ielts.org/, www.testing.spbu.ru/material/173.html).

Таблица 6. Структура субтеста «Аудирование»

КИМ	Продолжительность письменной части теста (письмо, чтение, лексико-грамматический тест)	Продолжительность раздела «Аудирование»	Количество разделов и тестовых вопросов	Количество прослушиваний
FCE	3 часа 15 минут	40–45 минут	4 раздела, 30	2
PET	2 часа	36 минут (30 минут тест + 6 минут на перенос ответов)	4 раздела, 25	2
ЦЛТ (B2)	3 часа 33 минуты	55 минут	4 раздела, 29	2
ЦЛДТ (B1)	2 часа 55 минут	40 минут	4 раздела, 25	2
IELTS	2 часа 30 минут	40 минут (30 минут звучания + 10 минут на перенос ответов в бланк)	4 раздела, 40	1

В рамках данной работы проведен опрос студентов факультета психологии СПбГУ, сдавших экзамен по английскому языку на второй сертификационный уровень, соответствующий уровню B2, и слушателей курсов английского языка, сдавших экзамены IELTS и/или FCE (всего 62 респондента). Проведенный опрос показал, что практически 100%

опрошенных студентов СПбГУ считают, что продолжительность теста слишком длительная по времени. Студенты устают и, соответственно, их работоспособность значительно снижается к середине второго часа тестирования. Это совпадает с результатами опросов слушателей курсов английского языка после сдачи экзаменов IELTS и FCE. 10% опрошенных студентов сказали, что, устав выполнять тест по аудированию, они не смогли выполнить другие разделы теста и сдали материалы тестору, не завершив выполнение теста и не дождавшись окончания времени, отведенного на общую процедуру. Наиболее сложным для студента любого уровня является раздел «Аудирование». С одной стороны, это связано с тем, что «принимая информацию фонологического (нижнего) уровня, он должен перекодировать ее в единицы концептуального (высокого) уровня, используя различные опоры восприятия» (Гальскова, Гез, 2009, с. 161), и с индивидуальными особенностями тестируемого (уровень развитости речевого слуха, скорости реакции, памяти). С другой стороны, на успешность выполнения влияет ряд косвенных факторов, связанных с качеством воспроизведения записи, наличием посторонних шумов в аудитории, удаленности тестируемого от звуковоспроизводящего устройства.

Из вышесказанного следует, что в процессе выполнения тестовых заданий на контроль аудитивных навыков и умений у студентов возникли трудности:

- а) психологического характера — усталость, то есть потеря концентрации внимания, а в случае упущения ключевой информации, необходимой для ответа на тестовый вопрос, неспособность сконцентрироваться на дальнейшем выполнении задания, что в свою очередь приводит к панике и далее к апатии — полному безразличию к результату тестирования;
- б) психолингвистического характера — повышению уровня нервозности, если студент не расслышал слово; вследствие

непонимания незнакомых слов или смысла высказывания, даже если все слова расслышаны и понятны; а также из-за того, что задействованы другие виды речевой деятельности, такие как чтение и письмо в заданиях на заполнение пробелов;

в) лингвистического характера, связанные с недостаточным уровнем владения языком для выполнения данного задания.

Сам процесс аудирования организован по схеме, состоящей из следующих звеньев: стимул — восприятие — ассоциация — ответ. Стимулом здесь выступает аудиотекст, который может быть представлен в виде аудиозаписи (с визуальной опорой или без нее), фрагмента фильма, устного высказывания: монолога, диалога, вопроса, обращенного к тестируемому, или руководства к действию. Под восприятием мы понимаем способность тестируемого различать в речевом потоке звуки, слова, предложения, интонационный рисунок. Ассоциация является наиболее сложным моментом в этой цепочке, который соответствует сразу нескольким уровням таксономии Блума (Башмакова, Павловская, 2007;

<http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2014/07/02/taksonomiya-bluma>).

На стадии ассоциации тестируемый опознаёт знакомые фонемы, лексические единицы, грамматические конструкции и интонационные модели, что соответствует первому уровню таксономии Блума — знанию. Тестируемый понимает смысл звукового сообщения, основываясь на знакомой интонационной модели, лексических единицах и грамматических структурах, хранящихся в долговременной памяти, то есть находится на втором уровне таксономии — понимании. Например, тестируемый понимает, что за высказыванием «You should have done it» стоит критика и недовольство говорящего по поводу не сделанного, тогда как за высказыванием «You should do it» — рекомендация или совет. К четвертому уровню таксономии Блума — анализу — можно отнести то, что в процессе ассоциации тестируемый

осознает не только содержание высказывания, но и его внутреннее строение, оценивает значимость представленных фактов. На шестом уровне (оценка) тестируемый, может оценить значение устного сообщения для конкретных целей, например, осознать коммуникативную ценность предложения. Результаты ассоциации проявляются в ответе, то есть реакции на воздействие, которая может соответствовать третьему уровню таксономии Блума — применению. Например, на воздействие «Open the window!» — тестируемый идет и открывает окно, или пятому уровню — синтезу, то есть, прослушав устное сообщение, тестируемый может комбинировать элементы с целью получить нечто новое, например нарисовать схему, сделать вывод, составить план и, опираясь на ранее полученные знания, дать развернутый ответ на вопрос. Как видно из вышесказанного, результат сложного процесса ассоциации при аудировании может проявляться в виде выполнения инструкции, устного ответа, движения.

Обычно для контроля уровня сформированности умений аудирования применяют тесты в письменной форме, включающие задание на полное понимание услышанного и извлечение запрашиваемой информации. Задания представлены различными технологическими приемами, такими как множественный выбор, заполнение пробелов, соотнесение, альтернативный выбор да / нет / не знаю.

Такие тесты, как правило, подразумевают минимум вербальной активности, то есть ответ на воздействие ожидается в виде моторной реакции (отметить ответ в бланке). Очевидно, что результаты субтеста «Аудирование» в значительной степени зависят от навыков чтения. Так, слушающие должны предварительно (за 40–60 с) прочитать и понять содержание задания, после этого прослушать, понять, проанализировать, соотнести аудиотекст с написанным и, наконец, выбрать ответ. Из вышесказанного следует, что одновременно идут процессы ассоциации при чтении и восприятия при аудировании, что может значительно искажать результаты.

С целью выяснить, каким образом другие виды речевой деятельности, задействованные в тесте, влияют на правильность результата тестового вопроса, в рамках данной работы группе тестируемых были предъявлены два типа заданий, разработанных на основе лекции по специальности. Во время выполнения первого типа заданий студентам предъявлялась аудиозапись фрагмента лекции. Во время прослушивания можно было делать записи. После однократного прослушивания тестируемых попросили пересказать текст (на уровне владения английским языком ниже B1 можно пересказать на родном языке, так как в данном случае мы проверяем понимание текста, а не сформированность умений говорения) и/или ответить на вопрос. После этого тестируемые прослушали текст еще раз и дополнили свои ответы. На следующем этапе эксперимента им были предъявлены задания в тестовой форме, на множественный выбор из трех вариантов ответов и на заполнение пропусков, разработанные на основе той же лекции. Сравнение результатов тестирования и опрос студентов показали, что:

- объем правильно понятой информации в первом случае больше на 27%, то есть сопоставимость результата основана на том, что при оценивании и в том и другом случае студенты должны были усвоить определенное количество ключевых понятий;
- возможность слушать второй раз после обсуждения и дополнить ответы не только значительно увеличивает объем воспринятой информации, но и, по словам участников эксперимента, «вселяет уверенность», «дальше все становится понятнее», «интереснее слушать дальше, не боюсь пропустить что-то важное», «меньше утомляет»;
- чаще всего при множественном выборе, в основном у студентов с низким уровнем владения иностранным языком (B1), используется стратегия угадывания. Студенты объяснили, что прибегают к этой стратегии в основном из-за того, что не успели прочитать задание или успели, но не поняли, что написано и как это соотносить с тем, что сказано. Более того, они заметили, что это задание требует от них больших усилий, а в результате они получают

1 балл за каждый правильный ответ, поэтому лучше поставить наугад, а потратить силы и время на более «легкие» вопросы и набрать как можно больше баллов;

- в задании на заполнение пропусков легче соотнести прочитанное с услышанным, т. к. нет «лишнего» текста, который надо читать и который «сбивает», по сравнению с заданиями на множественный выбор. Главным недостатком такого типа заданий является то, что студентам сложно правильно написать слово, а следовательно, слушающий отвлекается на то, чтобы написать, и не успевает услышать и понять сказанное в следующем вопросе. В этом типе заданий результаты подвержены искажению, поскольку их снижение происходит не столько за счет низкого уровня понимания прочитанного, сколько за счет недостаточного уровня сформированности навыков письма;
- чем выше уровень владения иностранным языком (B2 и выше), тем меньше различие в результатах между пересказом и ответом на вопросы и тестом; это происходит в основном за счет сокращения ошибок, связанных с тем, что слушающий не успел прочитать задание или записать ответ. Ошибки связаны с непониманием сказанного.

Анализ раздела «Аудирование» FCE также показал, что все тестовые задания направлены только на опосредованное слушание, то есть проверяют сформированность умений дистантного аудирования. Однако при компетентностном подходе к профессионально ориентированному иноязычному общению этого недостаточно, так как специалист, например психолог или преподаватель, работают в системе «человек — человек», а следовательно, участвуют в устном взаимодействии. При проведении тестирования уровня сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов необходимо включать задания, направленные на контроль навыков контактного аудирования, которое является составной частью устного взаимодействия. Это невозможно

сделать в рамках одного теста, и тем более с запланированной реакцией в виде выбора одного ответа из предложенных. Поэтому в эксперименте проводился контроль уровня сформированности устной коммуникативной иноязычной компетенции в процессе обучения с привлечением не только тестов на дистантное аудирование, которые в недостаточной степени проверяют навыки, используемые во время профессиональной деятельности специалиста, но и тестовые задания с применением контактного аудирования. Уровень сформированности навыков аудирования контролировался не только при письменной фиксации ответа, но и в ситуации, когда учитывается общая физическая реакция на стимул, устный ответ или невербальные элементы общения (кивок головы или пожатие плечами), которые будут выступать маркерами понимания изложенной информации.

Поскольку психолингвистической модели естественного речевого поведения отвечает только контактное аудирование, в рамках данной работы применялся прагматический тип тестирования, приближенный к условиям контактного аудирования в ситуациях как искусственно созданных, так и близких к естественной среде профессионального общения. Такая концепция соответствует коммуникативному подходу к тестированию аудитивных умений, когда контроль осуществляется в реальных речевых ситуациях. В первом случае использовались тестовые задания, разработанные по принципу четырехтактовых упражнений по схеме: «реплика диктора — пауза для ответа — ключ (корректирующая реплика диктора) — скорректированный ответ студента» (Башмакова, Павловская, 2007, с. 55).

Пример:

Вариант 1

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Диктор: *Emotions seem to be part of the human experience from day one. As newborns, we show evidence of interest, surprise, distress and contentment. By*

four months of age, we can express anger. And by six months, fear and shyness become part of our emotional repertoire.

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Ожидаемый ответ студента ...*by four months...*

Если ответа нет, то тогда значительно тише звучит правильный ответ и студент может его повторить. *We can express anger by four months.*

Скорректированный ответ студента ...*by four months...*

Второй вариант этого задания сопровождается видеорядом.

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Видео	Аудио
Новорожденный младенец	NARRATOR: Emotions seem to be part of the human experience from day one. As newborns, we show evidence of interest, surprise, distress and contentment.
Плачущий младенец приблизительно 4-месячного возраста с покрасневшимся от напряжения лицом	NARRATOR: By four months of age, we can express anger.
Полугодовалый малыш, проявляющий испуг, застенчивость	NARRATOR: And by six months, fear and shyness become part of our emotional repertoire.

Экзаменатор: *At what age can a human express anger?*

Студент: ...*by four months...* или молчание.

Экзаменатор: *We can express anger by four months.*

Студент: *We can express anger by four months* или ...*by four months...*

Такой тип задания рекомендуется предъявлять для тестируемых с уровнем владения английским языком A2⁺ — B1, а первый вариант — для студентов уровня B1⁺ и выше.

Наиболее удобным способом проведения контактного аудирования, близкого к условиям профессионального общения, является, с нашей точки зрения, проектная работа, так как эта ситуация наиболее близка к ситуации, в которой протекает профессионально ориентированная рецептивная речевая деятельность специалиста. При такой форме контроля можно оценить понимание монологической речи (выступление говорящего), понимание диалога и полилога (во время прений и обсуждения доклада и/или во время проведения обсуждения проектной работы в рабочих мини-группах), а также аудирование как компонент устно-речевого общения. Трудность восприятия речи на слух определяется ограничениями, которые накладывает на речевое поведение ситуация общения: например, необходимость вступить в обсуждение, переспросить, уточнить, согласиться или не согласиться, внести свое предложение и т. п.

В рамках описываемого эксперимента была проведена студенческая конференция, на которой студенты представляли результаты своей проектной работы. Во время проведения конференции каждому участнику раздали тестовые задания как для дистантного аудирования в открытой и закрытой формах, направленные на контроль понимания основного содержания, полного понимания услышанного, на выборочное извлечение информации и критической оценки, так и для контактного аудирования. Для экзаменационной комиссии была подготовлена схема оценивания презентации, включающая пункты по сформированности навыков аудирования (например: «Студент понимает вопрос и/или адекватно реагирует на комментарии» и т. п.).

Результаты проведенного эксперимента подтвердили, что при обучении языку специальности в тест необходимо включать задания, направленные на контроль контактного аудирования. Учет результатов контроля во время

проведения проектной работы позволяет сократить количество разделов и тестовых вопросов в субтесте «Аудирование» итогового теста.

Итак, помимо проведения контроля уровня сформированности навыков и умений дистантного и контактного аудирования в тестовой форме, как с частичным использованием уже существующих материалов международных экзаменов FCE, IELTS, так и разработанных на основе аутентичных лекций по специальности, представляется целесообразным дополнить тест контролем навыков аудирования:

- а) во время проведения устного экзамена по говорению (см. п. 2.2.3);
- б) во время просмотра учебного или художественного фильма (Вергизаева, Сеничкина, 2014);
- в) во время подготовки проектных работ и их презентации (см. п. 2.4).

Мы не рассматриваем в данном параграфе проектную методику подробно — этому посвящены многочисленные работы (Полат, 1998, 2000), а лишь указываем на нее как на альтернативный вид тестирования.

Предложенный подход к контролю аудирования при обучении профессионально ориентированному иностранному языку позволит не только сделать процесс более интересным для студентов, но и повысить объективность оценки и нивелировать влияние случайных факторов.

2.2.5. Процедура тестирования

После составления теста и проведения процедуры модерации носитель языка, принимающий активное участие в международном экзамене IELTS, провел экспертизу теста. После внесения всех исправлений и повторной экспертизы было проведено тестирование в соответствии с составленным и одобренным на кафедре английского языка для факультета психологии планом, затем была проделана работа по статистической обработке

результатов, подверглись коррекции критерии формирования оценки, выставлена итоговая оценка.

При составлении графика проведения тестовых испытаний во внимание принимались реальные технические возможности, наличие аудиторного фонда и прочие факторы.

Так, А. Анастаси отмечает, что различие результатов одного и того же теста, проведенного в начале и конце недели, при прочих равных условиях, может составлять более 30 процентов (Анастаси, 2006). Поэтому для проведения письменного тестирования был выбран день в начале недели — вторник.

В соответствии с экспериментальными данными о временной зависимости степени утомления, приведенными по Черненко (Черненко, 2000), заметное проявление утомления тестируемых начинается через 36 минут, а по истечении 45 минут тестирования объем осознанно воспринимаемой информации сильно сокращается, следовательно, оптимальное время тестирования составляет 40–45 минут (Черненко, 2000). Так, субтест «Письмо» состоит из двух заданий с рекомендованным временем выполнения 40 минут на каждое. Выполнив первое задание, испытуемый переключает свое внимание на выполнение второго задания, откладывает написанный тест, берет другой бланк, находит второе задание и т. д., то есть интеллектуальное напряжение снижается, а следовательно, в момент переключения он отдыхает и далее готов ко второй части теста продолжительностью 40 минут. Субтест «Чтение», состоящий из 16 тестовых вопросов продолжительностью 45 минут, по этим же причинам объединили с субтестом «Практическое использование грамматического материала», состоящим из 34 тестовых вопросов продолжительностью 34 минуты. Тест длиной в 50 вопросов считается оптимальным, в соответствии с данными А. И. Буравлева и В. Ю. Переверзева (Буравлев, Переверзев: http://www.e-joe.ru/sod/99/2_99/st160.html).

2.3. Обработка и интерпретация результатов тестирования

2.3.1. Анализ результатов тестирования в рамках классической теории статистического анализа результатов теста

В отличие от субъективных видов тестов, таких как «Письмо» и «Говорение», рассмотренных в п. 2.2.5, разделы теста «Чтение» и «Практическое использование языкового материала» относятся к объективным видам тестирования, и, соответственно, могут быть подвергнуты статистическому анализу.

В данной работе задания в разделах «Чтение», «Практическое использование языкового материала» оценивались по дихотомической модели. Суть этой оценки заключалась в том, что за каждый правильный ответ по тестовому вопросу давался один балл. Студентам предоставлялся ключ для проверки задания. При проведении теста нельзя было допускать грамматические и орфографические ошибки. Итоговым первичным баллом по заданию считалась сумма баллов, полученных за правильные ответы по тестовым вопросам задания. После завершения теста в программе Iteman (tm) была проведена статистическая обработка результатов (доступен на сайте <http://www.assess.com/xcart/product.php?productid=417>).

Результаты статистической обработки приведены в Приложении 6, где наряду с данными по тесту в целом представлены статистические характеристики по каждому тестовому вопросу.

В сильную подгруппу входят 27% тестируемых выборки, набравших наивысшие баллы, в слабую — 27% тестируемых выборки, набравших самое небольшое количество баллов за тест. Как видно из вышеприведенной таблицы (табл. 7, п. 19), сильная группа состоит из 42 тестируемых с количеством правильных ответов на тестовые вопросы, лежащем в диапазоне

от 39 до 49, со смещением в сторону меньших значений; моды для сильной подгруппы равны 39 и 41 (см. полигон частот в Приложении 6). В слабую группу (табл. 7, п. 16) вошли 40 тестируемых с разбросом правильных ответов от 6 до 26, со смещением мод, равных 18 и 22, в сторону больших значений, что свидетельствует о том, что в слабой подгруппе преобладают студенты с более высоким уровнем владения английским языком.

Сопоставление результатов теста с результатами промежуточного контроля и графиком посещаемости занятий выявило, что самые низкие результаты получили студенты с изначально низким уровнем владения английским языком от нуля до A2, которые в процессе обучения часто пропускали практические занятия, не выполняли домашние задания, получили низкие баллы за промежуточное тестирование; двое их них, набравшие 6 и 7 баллов за итоговый тест, были вызваны на комиссию по отчислению в связи с академической неуспеваемостью. Остальные студенты с начальным уровнем владения английским языком начиная с нулевого уровня до A2, выполнившие учебный план в полном объеме, по результатам итогового теста вышли за пределы слабой подгруппы, что напрямую коррелирует с результатами промежуточного контроля. Вышесказанное доказывает, что объекты контроля были выбраны правильно, и надежно проверяют степень усвоения учебного материала. Студенты, выполнившие учебный план в полном объеме, получили лучшие результаты по сравнению с менее ответственными студентами.

Таблица 7. Статистические характеристики субтестов итогового теста «Письмо» и «Практическое использование языкового материала» (см. Приложение 6)

1	Количество тестовых вопросов (Nof Items)	50
2	Количество тестируемых (Nof Examinees)	142
3	Среднее арифметическое (Mean)	31.782
4	Дисперсия (Variance)	100.368
5	Стандартное отклонение (Std. Dev)	10.018
6	Асимметрия (Skew)	-0.612
7	Экссесс (Kurtosis)	-0.379
8	Минимальное количество правильных ответов (Minimum)	6.000
9	Максимальное количество правильных ответов (Maximum)	49.000
10	Медиана (Median)	34.000
11	Альфа (Alpha)	0.917
12	Погрешность измерения (SEM)	2.894
13	Среднее арифметическое пропорции правильных ответов по дихотомической шкале (Mean P)	0.636
14	Среднее арифметическое точечно-биссеральной корреляции (Mean Item-Tot)	0.445
15	Среднее арифметическое биссеральной корреляции (Mean Biserial)	0.599
16	Наибольший результат в слабой подгруппе (Max Score (Low))	26
17	Количество тестируемых в слабой подгруппе (№ (Low Group))	40
18	Наименьший результат в сильной подгруппе (Min Score (High))	39
19	Количество тестируемых в сильной подгруппе (№ (High Group))	42

Анализ расчетных значений теста в целом, состоящего из субтестов «Чтение» и «Практическое использование языкового материала», позволил сделать следующие выводы (см. Приложение 6):

- Альфа Кронбаха (табл. 7, п. 11), равная 0.92, свидетельствует о высокой надежности данного теста.
- Большой размах между минимальным (6) и максимальным (49) количеством набранных баллов показывает, что данная выборка неоднородна по уровню сформированности навыков чтения и использования языкового материала (табл. 7, п. 8–9).
- Отрицательное значение эксцесса -0.379 (табл. 7, п. 7) свидетельствует о плосковершинном распределении по отношению к нормальному распределению баллов, что объясняется неоднородностью выборки по уровню владения английским языком.
- Отрицательное значение асимметрии (табл. 7, п. 6) свидетельствует о левосторонней асимметрии, то есть мода больше медианы, а медиана больше среднего арифметического. Смещение медианы (34) по сравнению со средним арифметическим (31.78) вправо свидетельствует о том, что в выборке преобладают студенты с более высоким уровнем владения английским языком (см. Приложение 6).
- Коэффициент биссерийальной корреляции изменяется в диапазоне от +1,00 (прямая функциональная связь) через 0,00 (отсутствие связи) до -1,00 (обратная функциональная связь). Он измеряет связь между результатами выполнения каждого задания теста, выраженными в бинарной форме («справился / не справился»), и общей оценкой по данному тесту. Известно, что для валидного теста коэффициент биссерийальной корреляции не должен быть меньше 0.2 для верного ответа и равен 0 для неверного ответа. В данном тесте он лежит в пределах 0.22–0.64 (см. Приложение 6) со средним арифметическим, равным 0.599 (табл. 7, п. 15).

Приведенные выше характеристики теста свидетельствуют о его высокой валидности.

В Приложении 6 представлены таблицы, содержащие расчетные статистические характеристики для каждого тестового вопроса, а также для вариантов ответов на тестовый вопрос.

Анализ полученных статистических данных по субтестам «Письмо» и «Использование языкового материала» показал следующее:

- Пропорция правильных ответов на данный тестовый вопрос может лежать в пределах между нулем (это означает, что никто не смог выполнить задание, то есть этот тестовый вопрос слишком сложный для данной выборки) и единицей (данный тестовый вопрос оказался слишком простым для выборки студентов и, соответственно, все дали на него правильный ответ). Пропорция выполнения задания не должна быть более 0.9 и менее 0.3 (User's Manual for the ITEMAN...). В данном тесте только один тестовый вопрос, номер 14, имеет пропорцию выполнения 0.13, что значительно меньше нижней границы 0.3. И два тестовых вопроса, номер 20 и 23, имеют соответствующие пропорции выполнения 0.94 и 0.92, превышающие верхнюю границу 0.9, то есть они являются самыми простыми (см. Приложение 4).
- В субтесте «Чтение» медиана и мода пропорции выполнения тестовых заданий совпадают и равны 0.61, и практически совпадают со средним арифметическим, равным 0.605, то есть этот субтест представляет средний уровень сложности для данной выборки. Причем первая часть задания с множественным выбором (медиана 0.67) легче, чем вторая часть «альтернативные ответы» (медиана 0.6). Важно отметить, что вторая часть включает весь спектр сложности тестовых вопросов, от самых простых, с пропорциями выполнения, лежащими в пределах от 0.70 до 0.94, среднего уровня сложности, с пропорциями выполнения от 0.5 до 0.67, и сложных — от 0.24 до 0.41. Субтест «Использование языкового материала» состоит из заданий с пропорцией выполнения от 0.31 до 0.92 с медианой, равной 0.68, модой 0.72 и средним арифметическим 0.65, из чего следует вывод, что, несмотря на присутствие заданий с пропорцией выполнения 0.31–0.44, большинство студентов справилось с данным субтестом.

- Процент выбора дистракторов более 5% — это свидетельствует о том, что дистракторы выполняют свою функцию. Дистрактор не должен выбираться большинством тестируемых и не должен быть выбран менее 5% тестируемых (кроме заданий на установление соответствия).
- Коэффициент точечно-биссерийальной корреляции показывает корреляцию между правильным ответом на тестовый вопрос и общим количеством правильных ответов. Положительное значение показывает, что тестируемые, ответившие на данный тестовый вопрос правильно, ответили на относительно большое количество тестовых вопросов по шкале в целом. Отрицательное значение — что тестируемый, ответивший правильно на данный тестовый вопрос, ответил неправильно на относительно большое количество вопросов. В данном тесте все тестовые вопросы имеют положительный коэффициент точечно-биссерийальной корреляции при выборе правильного значения и отрицательный при выборе альтернативного варианта ответа — дистрактора. Из вышесказанного следует, что все дистракторы работают, и тест в целом валиден.
- Коэффициент дискриминации дает информацию о способности каждого тестового вопроса различать «сильных» и «слабых» тестируемых. Коэффициент дискриминации вычисляется как разница между пропорциями тестируемых, ответивших правильно на данный тестовый вопрос, в «сильной» и «слабой» группах. В данном тесте только 5 тестовых вопросов имеют коэффициент дискриминации, не превышающий значение 0.25. К ним относятся: тестовый вопрос номер 10 с коэффициентом дискриминации 0.13, тестовый вопрос номер 20 с коэффициентом дискриминации 0.15, тестовый вопрос номер 14 с коэффициентом дискриминации 0.16, тестовый вопрос номер 23 с коэффициентом дискриминации 0.20 и тестовый вопрос номер 3 с коэффициентом дискриминации 0.24. Следовательно, данные тестовые вопросы являются очень простыми и плохо отделяют слабых студентов от сильных, что справедливо по отношению к тестовым вопросам 3, 10, 20 и 23 с

высокой пропорцией выполнения (см. Приложение 6). Тестовый вопрос номер 14 наряду с низким коэффициентом дискриминации имеет самую низкую пропорцию выполнения, то есть является самым сложным (см. табл. 8).

Таблица 8. Статистические характеристики тестового вопроса номер 14 (см. Приложение 6)

Статистические характеристики тестового вопроса (Item Statistics)					Статистические характеристики всех вариантов ответов на тестовый вопрос (Alternative Statistic)					
Порядковый номер тестового вопроса (Seq No.)	Номер шкалы к которой принадлежит тестовый вопрос и номер тестового вопроса в этой шкале	Пропорция правильных ответов (Prop. Correct)	Коэффициент дискриминации (Disc. Index)	Коэффициент точно-бисериальной корреляции (Point Biser.)	Варианты ответов (Alt.)	Пропорция выбравших данный вариант ответа (Prop. Total)	Подгруппа Endorsing		Коэффициент точно бисериальной корреляции (Point Biser.)	Правильный ответ (Key)
							Слабые (Low)	Сильные (High)		
14	0-14	0.13	0.16	0.20	1	0.37	0.38	0.26	-0.05	
					2	0.50	0.57	0.52	-0.08	
					3	0.13	0.05	0.21	0.20	*
Другие варианты ответов (Other)						0.01	0.00	0.00	-0.01	

Данных, полученных в результате статистической обработки в рамках классической теории тестирования, недостаточно, чтобы разъяснить

возникшее противоречие, поэтому далее необходимо провести анализ теста в целом и проблемных вопросов, в частности, по методу, предложенному Георгом Рашем (Rash, 1980). Для этого результаты тестирования были сведены в матрицу (см. Приложение 9), после чего в программе Excel были проведены необходимые вычисления по однопараметрической модели Раша (обоснование выбора см. п. 1.3.3). Анализ, проведенный по однопараметрической модели Раша, позволил оценить вероятность правильного ответа в зависимости от уровня подготовленности студента (см. табл. 9).

Таблица 9. Вероятность правильного ответа в зависимости от уровня подготовленности студента

Уровень владения английским языком	Количество студентов	Вероятность правильного ответа
A2	22	0.46
B1	22	0.42
B2-	27	0.65
B2	24	0.76
C1	31	0.76
Списавшие	13	0.79

Приведенные результаты показывают, что более подготовленный студент имеет большую вероятность правильного ответа на все задания, по сравнению с менее подготовленным. Самая высокая вероятность у группы списавших студентов, что вполне закономерно.

Созданная в рамках данной работы матрица (см. Приложение 9) для расчета уровня сложности задания и уровня подготовленности студента делает возможным быструю компьютерную обработку результатов не только в рамках классической теории, но и в IRT.

2.3.2. Интерпретация результатов тестирования

Анализ статистических характеристик показал, что тестовые задания разделов «Чтение» и «Практическое использование языкового материала» обладают высоким уровнем надежности и точности измерений.

Анализ таких статистических характеристик, как коэффициент дискриминации, коэффициент точечно-биссерийной корреляции, процент выполнения задания, процент выбора дистракторов, показал, что в данном разделе теста четыре тестовых вопроса из 50 имеют некоторые отклонения по тому, или иному параметру. Однако, по совокупности статистических характеристик только один из тестовых вопросов, номер 14, был признан проблемным и исключен из рассмотрения. На тестовый вопрос номер 14: «*The authors characterize President Bush as the one clinging to his positive self-image*» на основании информации, изложенной в тексте: «*Speaking about politics, for example, they characterize George W. Bush as "the poster boy for" clinging to a discredited belief*» надо было ответить, является ли утверждение истинным или ложным, либо на основании текста нельзя сделать вывод о истинности или ложности высказывания.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о высокой степени достоверности результатов теста по разделам «Чтение» и «Практическое использование языкового материала».

Сравнительный анализ результатов выполнения теста по разделам показал, что у тестируемых лучше всего сформированы умения в таком виде речевой деятельности, как «Чтение». В достаточной мере устойчиво сформирован навык использования грамматических структур и лексических единиц в профессионально ориентированном контексте (раздел «Практическое использование языкового материала»). Хуже всего сформированы умения в таком виде речевой деятельности, как «Говорение». Высокий показатель дисперсии в таких видах речевой деятельности, как «Письмо» и

«Говорение», свидетельствует о разнице в уровне сформированности данных речевых умений и навыков.

Проведенный анализ типичных ошибок позволил сделать более детальные выводы об уровне сформированности умений тестируемых и дать рекомендации для формирования различных умений по разделам.

В разделе «Чтение» в заданиях типа «Множественный выбор» неправильный выбор ответа связан с тем, что тестируемые недостаточно внимательно читают формулировку тестового вопроса и части текста, к которой относится этот вопрос; в заданиях «Альтернативные ответы» тестируемые затрудняются найти в прочитанном тексте нужную информацию и сделать правильный вывод. Они выбирают ответ только по наличию одинаковых слов в вопросе и тексте.

При формировании умений понимать полное содержание прочитанного в аудиторной работе следует акцентировать внимание студентов на том, что:

- выбор ответа в заданиях на полное понимание прочитанного должен быть основан только на информации, которая есть в тексте, а не на основании того, что они думают или знают по предложенному вопросу;
- лексика в формулировке тестовых вопросов и в тексте не совпадает, поэтому при чтении необходимо сосредоточить внимание на синонимичных выражениях или словах, близких по смыслу.

Наибольшие трудности возникли в заданиях, где надо было использовать сложные грамматические конструкции, например сложное подлежащее в инфинитивной конструкции.

Анализ типичных ошибок в разделе «Использование языкового материала» показал, что в работе по формированию и закреплению лексико-грамматических навыков полезно:

- предъявлять грамматический и лексический материал в связных аутентичных текстах психологической тематики;

- при формировании навыков использования словообразовательных средств учитывать смысл всего текста и каждого предложения, а также структуру предложения, для того чтобы понять, какая часть речи необходима для заполнения пропуска, и увидеть необходимость использования отрицательного значения слова.

В разделе «Письмо» при написании письма делового характера тестируемые запрашивают не всю информацию, которую должны запросить, не используют косвенные вопросы, делают ошибки при расположении в написании адресов, допускают ошибки в средствах логической связи. При анализе графика к типичным недостаткам относятся: отсутствие деления текста на абзацы или недостаточно логичное деление текста на абзацы, описание не фактической информации, представленной на графике, а самой картинки, факты не группируются и не сопоставляются между собой, отсутствует вывод. Допускаются лексические, грамматические и орфографические ошибки. При написании сочинения-рассуждения тестируемые часто не приводят противоположную точку зрения, вывод в конце сочинения не соответствует сказанному ранее, логически неоправданно делят текст на абзацы, используют ограниченный запас средств логической связи, допускают лексические и орфографические ошибки. При обучении студентов аспекту «Письмо» рекомендуется:

- знакомить студентов с разными видами заданий по письму и их форматами;
- акцентировать внимание студентов на необходимости внимательно читать задание и выделять существенную информацию, которая должна быть отражена в работе;
- учить приводить аргументы и поддерживать их фактами, развивать умение употреблять средства логической связи внутри предложений, между предложениями и между частями текста.

К основной проблеме при выполнении задания «Монологическое высказывание по предложенной речевой ситуации» в разделе «Говорение»

относится неумение тестируемыми выразить свою точку зрения. Так, тестируемые часто ограничивались односложными фразами, большая часть тестируемых испытывала трудности при выражении аргументированной точки зрения. Во втором задании, отвечая на вопросы, студенты скорее опирались на базовые знания по специальности, а не информацию, изложенную в тексте.

Из вышесказанного следует, что тесты с заранее известным параметром трудности надежно проверяют и оценивают уровень сформированности языковой компетенции (лексических и грамматических навыков), а также речевой компетенции в говорении, чтении и письме, однако уровень сформированности составляющих лингвосоциокультурной компетенции (см. рис. 3), а также учебно-стратегической компетенции, являющихся составляющими ПОКК (см. рис. 4), умение моделировать свое речевое поведение в соответствии с ситуацией профессионального общения во время тестирования не проверяются. Более того, тесты не в полной мере оценивают все составляющие языковой и речевой компетенций в говорении и письме: в частности, во время теста не оценивается умение написания отчета о проделанной работе, научной статьи, умение выступать с заранее заготовленным монологическим высказыванием на профессиональную тему и после этого отвечать на вопросы аудитории, вносить дополнения, запрашивать и уточнять информацию при однократном прослушивании высказывания на профессиональную тему, то есть те навыки, с которыми сталкивается психолог по роду своей профессиональной деятельности.

С целью повышения эффективности контроля и оценивания уровня сформированности ПОКК мы считаем целесообразным применение коллективного проектного задания. Метод проектов уже достаточно хорошо описан в методической литературе. Суть его заключается в том, что студенты при помощи преподавателя определяют актуальную в профессиональном плане проблему, предлагают и исследуют различные способы ее решения и затем представляют практические результаты своей деятельности в виде

презентации, статьи или доклада (Сальная, 2009; Баграмова, 1999; Алексеенко, 2006). В настоящем диссертационном исследовании мы проверяем гипотезу о том, что метод проектов может быть использован не только как обучающее средство, но и как средство контроля, текущего или итогового.

2.4. Метод проектов в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению как способ контроля сформированности языковой и социолингвистической компетенций

Суть метода проектов заключается в том, что студенты детально разрабатывают определенную, актуальную для них проблему, рассматривая различные пути ее решения и представляя практические результаты своей деятельности при направляющей и координирующей роли преподавателя (Сальная, 2009; Баграмова, 1999; Алексеенко, 2006).

Выбор метода проектов для обучения и контроля сформированности языковых и социолингвистических компетенций при обучении профессионально ориентированному иноязычному общению студентов психологического факультета в рамках данного исследования обусловлен следующими факторами:

- Направленность проектного метода обучения на развитие личности, например, в сфере профессионального образования — на подготовку студентов-психологов к профессиональной деятельности.
- Реализация принципов личностно-ориентированного обучения. Студент сам выбирает свою роль и долю участия в работе группы по желанию и возможностям, — это развивает положительную мотивацию и значительно оптимизирует процесс обучения профессионально ориентированному общению.
- Развитие, в процессе выполнения проектной работы, таких необходимых для современного специалиста качеств, как гибкость мышления, ответственность, инициативность, умение облекать результаты работы в законченную форму, отстаивать свою точку зрения.

- Работа над проектом тренирует умение в будущем отражать существенные аспекты профессиональной деятельности психолога.

В ходе выполнения проекта достигаются следующие цели:

- 1) практическая — реализация умения студентов (групп студентов) использовать исследовательский опыт;
- 2) дидактическая — формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции;
- 3) воспитательная — совершенствование умения работать в команде, ответственно относиться к работе, доводить дело до конца;
- 4) развивающая — развитие стратегии самоконтроля, стремление к самообразованию, повышению интеллектуального потенциала.

Темы проектной деятельности выбираются в соответствии со следующими критериями:

- актуальность в профессиональном плане;
- возможность практического применения результатов;
- коммуникативная направленность в процессе создания проекта.

При этом исследовательские проекты должны быть максимально приближены к научному исследованию. Они должны воссоздавать ситуации реального профессионально ориентированного общения и способствовать применению теоретических знаний студентов на практике.

Для усиления коммуникативной направленности проектной деятельности целесообразно проводить презентацию результатов проектной работы в рамках деловой игры. Каждый студент при общении в ходе деловой игры может попробовать себя в разных ролях, получить опыт профессионально ориентированного иноязычного общения, услышать позицию участников процесса общения, что позволит не только закрепить грамматический и лексический корпус данной темы, но и провести контроль сформированности социолингвистической и устно-речевой коммуникативной компетенций.

В связи с тем, что проектный метод тщательно разработан отечественными специалистами (Алексеева, 2002; Баграмова, 1999; Баева, 2012) на страницах данного исследования мы заострим внимание на практическом применении данного метода как средства контроля уровня сформированности у студентов таких составляющих ПОКК, как социальная, социолингвистическая и учебно-стратегическая компетенции.

Цель данного эксперимента — доказать, во-первых, возможность использования проектного метода для контроля и оценивания языковых навыков и речевых умений студентов-психологов, во-вторых — более высокую эффективность проектного метода по сравнению с домашним чтением для приобретения профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

В эксперименте принимали участие студенты факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета 2-го и 3-го курсов. В соответствии с общим уровнем владения языком можно выделить три подгруппы. Первая подгруппа состояла из 47 студентов с общим уровнем владения языком А2, из них 28 студентов в экспериментальной группе и 19 в контрольной группе. Вторая подгруппа состояла из 96 студентов с общим уровнем владения языком В1, из них 49 студентов в экспериментальной и 47 в контрольной группе. Третья подгруппа состояла из 94 студентов с общим уровнем владения английским языком В2, из них 48 в экспериментальной и 46 в контрольной группе.

Общее количество участников — 237.

Перед началом работы были определены экспериментальные и контрольные группы. В контрольных группах студенты не принимали участие в проектных работах. В контрольных группах со студентами проводились аудиторные занятия в соответствии с учебным планом, студенты сдавали домашнее чтение по уже хорошо отработанной на кафедре методике, писали проверочные работы. В экспериментальных группах вместо домашнего чтения студенты подготавливали и защищали проектные работы.

Таблица 10. Процедура текущего и итогового контроля сформированности умений устной речи в экспериментальных и контрольных группах

Формы контроля	Промежуточный контроль			Итоговый контроль
Темы	Emotions	Human Development	Gender Differences	
Участники				
Экспериментальные группы	Презентация результатов проектной работы в группе	Подготовка и выступление с докладом на студенческой конференции	Подготовка и выступление с докладом на студенческой конференции	Устный экзамен
Контрольные группы	Домашнее чтение	Домашнее чтение	Подготовка и выступление с докладом на студенческой конференции	Устный экзамен

Общая тема проектной деятельности выбиралась в соответствии с тематическим наполнением модуля рабочей программы, например: «Human Development». Далее в рамках этой темы рабочим группам предлагалось на выбор несколько проблем. После этого рабочая группа выдвигала и обосновывала гипотезу, формулировала задачи, обсуждала методы проверки принятых гипотез, определяла возможные источники информации. На этот этап работы отводилось три часа самостоятельной работы, из них один час — под руководством преподавателя.

Для первой проектной работы группы формировались с учетом пожеланий студентов, для второй и последующих проектных работ группы переформировывались так, чтобы в одной группе оказались ранее не работавшие друг с другом студенты, однако в каждой группе должны были быть студенты с разным уровнем обученности. Рабочие группы сменного состава прививают готовность к деловому сотрудничеству и взаимодействию, совместному решению профессиональных проблем, совершенствуют умения работать в команде. После получения задания роли в группе распределялись таким образом, чтобы каждый студент активно участвовал в его выполнении.

Во время защиты проекта необходимым условием являлось устное выступление с частью доклада каждого участника рабочей группы. В состав комиссии по оцениванию ответа студента входили ведущие преподаватели и тестологи кафедры. Комиссия оценивала фонетическое оформление речи, грамматическую и лексическую адекватность, беглость (беглость речи, естественность и понятность речевого потока), взаимодействие (умение задавать и отвечать на вопросы, использование принятых в обществе норм вежливости), интерактивные и дискурсивные умения (связность и структурированность речи, активность (участие в обсуждении темы доклада)).

После защиты проекта студенты совместно с ведущими преподавателями обсуждали и оценивали результаты работы над проектами. Студентов просили оценить актуальность темы, новизну представленной информации, наглядность демонстрационных материалов и то, насколько интересно было слушать выступление каждого из участников. Необходимо отметить, что сначала студентов просили рассказать о достоинствах доклада и только после этого о том, что не понравилось и почему, и предложить способы устранения недостатков. Свои оценки студенты заносили в бланк оценивания, что в дальнейшем позволило оценить успех каждого студента не только с точки зрения преподавателя, но и с точки зрения студентов. Также каждый студент в конце эксперимента заполнил анкету, где его просили оценить свои

достижения, написать, что с его точки зрения было наиболее полезным и что необходимо добавить для повышения эффективности обучения.

На следующем этапе данной работы была проведена студенческая конференция, в которой выступали с докладами как студенты экспериментальной, так и контрольной групп. Ведущие преподаватели заполнили ведомости на студентов, где оценили общий уровень владения ESP и аспект «говорение», в частности.

Перед устным экзаменом, но после проведения совместной студенческой конференции для экспериментальных и контрольных групп, ведущие преподаватели оценили уровень сформированности языковой компетенции каждого студента на основании оценок комиссии и анкет студентов (для экспериментальных групп).

На завершающей стадии эксперимента был проведен сравнительный анализ оценок устного экзамена, оценок ведущих преподавателей и оценок, полученных студентом после совместной конференции. В результате сравнительного анализа оценок, полученных в экспериментальных и контрольных группах, установлено следующее:

- В экспериментальной группе у 79.2% (у 99 студентов из 125) оценки, полученные на защите проектной работы, совпали с оценками, полученными на устном экзамене, в 7.2 % случаев оценки на экзамене оказались ниже, в 13.6% на устном экзамене оценки оказались выше, чем на защите проектной работы.
- В контрольной группе у 71.5% (у 65 из 95 выступавших с защитой проекта, так как 5 человек отказались выступить с докладом, а 12 человек принимали участие в конференции в качестве соавторов, но сами в устной презентации не выступали и, соответственно, не могли быть оценены) оценки, полученные на защите проектной работы, совпали с оценкой на экзамене, у 13.7% контрольной группы оценки на экзамене оказались ниже, а 14.7% — выше.

- Средний балл на устной части экзамена студентов экспериментальной группы оказался на 0.3 балла выше, чем в контрольной группе, что свидетельствует о высокой эффективности использования проектного метода для развития устно-речевой коммуникативной и социолингвистической компетенций.
- Рейтинги, полученные студентами экспериментальной группы по результатам экзамена, с небольшим расхождением совпали с итоговыми рейтингами успеваемости, тогда как в контрольной группе в 15% случаев наблюдалось сильное расхождение: более «слабые» студенты получили лучшую оценку, чем более «сильные».

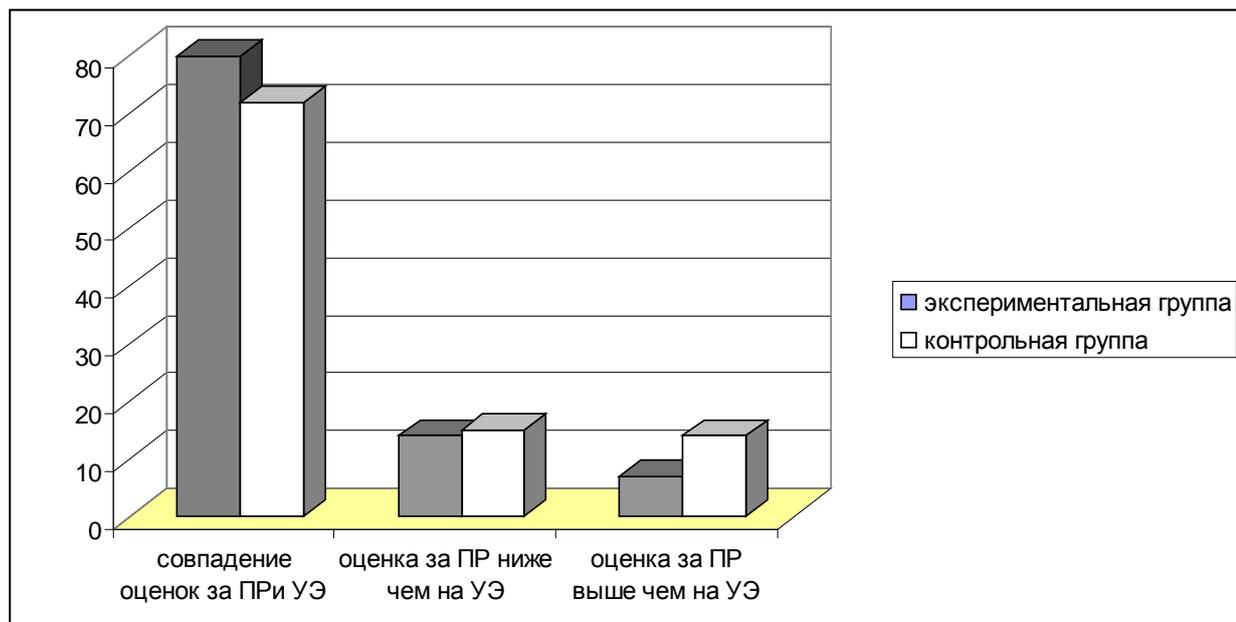


Рис. 18. Сравнение оценок за проектную работу (ПР) и устный экзамен (УЭ) в экспериментальных и контрольных группах

Высокий процент совпадения оценок за экзамен и проектную работу позволяет сделать вывод о возможности использования метода проектов в качестве способа контроля уровня сформированности устно-речевой коммуникативной и социолингвистической компетенций наряду с экзаменом. Анализ анкет студентов показал (Приложение 8), что:

- 97.6% студентов назвали обсуждение выступления в группе самым эффективным способом обучения. В комментариях к анкете студенты отметили тот факт, что во время обсуждения подчеркивались достоинства доклада, мотивировало их делать следующий доклад с учетом всех обозначенных плюсов докладов их коллег.
- 94.4% участников экспериментальной группы написали, что участие в проектной работе было для них интересным и полезным в профессиональном плане.
- 70.4% отметили значительное улучшение в фонетическом оформлении (в основном за счет студентов уровня А2 и В1) и беглости речи.
- 56% опрошенных написали, что они преодолели языковой барьер и избавились от страха говорить на английском языке. В комментариях они подчеркнули, что теперь не боятся отвечать на устном экзамене, не теряются, когда к ним обращаются на английском языке, и чувствуют себя более уверенно, если им надо о чем-то спросить или попросить.
- В комментариях к анкете 12.5% сказали, что участники экспериментальной группы стали относиться друг к другу более вежливо и доброжелательно вне рамок проекта, 4% написали, что участие в проекте помогло им завести друзей.

Анализ анкет преподавателей показал следующее:

- использование метода проектов намного эффективнее для усвоения новой специальной лексики, чем домашнее чтение;
- студенты проявляли большую заинтересованность в процессе обучения и его результате, стали больше задавать вопросов в процессе занятий, например, об использовании различных грамматических структур;
- студенты стали более ответственно относиться к занятиям, в целом уменьшился процент пропуска занятий;

- повысился не только уровень владения ESP (профессионально ориентированным английским языком), но и уровень общего языка, особенно это заметно в группах уровня B1 и A2;
- включение результатов промежуточного контроля в итоговую оценку помогает нивелировать влияние случайных факторов, таких как «повезло с вопросом — только это и знал», «услышал, как отвечали другие», «не смог сконцентрироваться», «очень волновался» и т. п.;
- легче отследить прогресс студента в процессе обучения;
- оценка более объективна.

Из вышесказанного следует, что метод проектов является не только эффективным методом обучения языку специальности, что уже неоднократно отмечалось (Баграмова, 1999; Полат, 2000; Алексеева, 2002; Баева, 2012), но и может быть использован как альтернативный измерительный инструмент, так как результат оценки выполнения проектного задания (реализованного в той форме, как это описано выше) с большой долей вероятности совпадает с результатом итоговой оценки (экзамена). Коллективный проектный метод может быть рекомендован не только для промежуточного, но и для итогового контроля уровня сформированности устно-речевой коммуникативной и социолингвистической компетенций студентов-психологов, проходящих обучение английскому языку на факультете психологии по программе ESP.

Выводы по главе 2

- 1) С целью повышения объективности интерпретации результатов тестирования необходимо проводить статистическую обработку полученных данных. В связи с тем, что классическая теория статистического анализа вследствие нелинейности тестовых баллов тестируемых делает невозможным анализ качественных данных с помощью количественных методов, необходимо привлекать методы оценивания, разработанные Георгом Рашем (см. п. 2.3.2).
- 2) При составлении итогового теста для контроля сформированности языковых навыков и речевых умений студентов-психологов, проходящих обучение по программе английского языка специальности, были использованы задания из созданной базы нормированных тестовых заданий. Данные, полученные в результате проведения тестологического эксперимента и статистической обработки результатов тестирования доказали высокий уровень надежности созданных контрольно-измерительных материалов, что подтверждается значением альфы Кронбаха, равной 0.92, и среднеарифметическим значением коэффициента биссерийальной корреляции 0.599.
- 3) Результаты педагогического эксперимента доказали возможность использования коллективного проектного метода для промежуточного и итогового тестирования уровня сформированности ПОКК как альтернативы традиционного устного экзамена, поскольку результат оценки выполнения проектного задания имеет высокую степень прямой корреляции с результатом итоговой оценки (экзамена).
- 4) Контроль уровня сформированности профессионально ориентированной коммуникативной компетенции более эффективен при включении, наряду с заданиями дистантного аудирования, заданий на контактное аудирование, ввиду того, что именно этот вид аудирования соответствует психолингвистической модели общения.

- 5) Апробация различных методов оценивания уровня сформированности составляющих ПОКК подтвердила их эффективность и позволила определить место этих контрольно-измерительных мероприятий в учебной программе интегрированного курса обучения профессионально ориентированному английскому языку.
- 6) Разработанный комплексный подход к оцениванию отдельных составляющих профессионально ориентированной коммуникативной компетенции способствует адекватному оцениванию общего уровня сформированности профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Заключение

Главной отличительной особенностью профессионально ориентированного иностранного языка является его интегрированность в курс профессионально ориентированного обучения. Чем выше уровень интегративности курса иностранного языка, тем лучше он соответствует профилю специалиста (в нашем случае — психолога) и отвечает коммуникативным потребностям этого специалиста. Составленная и апробированная в настоящем исследовании учебная программа интегрированного курса обучения английскому языку для психологов, созданная в рамках коммуникативного подхода с учетом потребностей профессиональной сферы, направлена на формирование лингвистической, социолингвистической, социокультурной, социальной, стратегической, дискурсивной, предметной и межкультурной компетенций.

Программа включает контрольно-измерительные мероприятия, необходимые для:

- оценки входного уровня владения иностранным языком и выбора образовательного маршрута;
- промежуточного контроля (уровня сформированности ПОКК на промежуточном этапе обучения в целом, отдельных составляющих ПОКК в частности, и соответствующей корректировки образовательного маршрута и его наполнения);
- итогового контроля, позволяющего оценить уровень сформированности отдельных составляющих ПОКК и сделать вывод об общем уровне ее сформированности.

Одним из наиболее эффективных и технологичных контрольно-измерительных мероприятий является тестирование. В данной работе тестирование применяется для контроля уровня сформированности языковой

компетенции (лексических и грамматических навыков), а также речевой компетенции в говорении, чтении и письме. Результаты тестирования учтены в итоговой оценке уровня сформированности профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Для составления тестов, соответствующих цели тестирования, создана и апробирована база нормированных тестовых заданий, которая была использована при составлении итогового теста для контроля языковых навыков и речевых умений студентов-психологов в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку. Статистическая обработка и интерпретация эмпирических результатов, полученных после процедуры тестирования, подтвердили высокий уровень надежности тестовых заданий и теста в целом.

Использование метода проектов в рамках данного исследования подтвердило свою высокую эффективность не только как одного из методов обучения, но и как надежного способа контроля уровня сформированности устно-речевой коммуникативной компетенции.

Доказано, что контроль уровня сформированности речевой компетенции в аудировании студентов-психологов необходимо проводить с учетом умений дистантного и контактного аудирования.

Итоговая отметка при комплексном подходе к оцениванию составляющих ПОКК с применением соответствующих методов складывается из оценки: а) за итоговый тест; б) за коллективную проектную работу; в) портфолио, включая оценку за дистантное и контактное аудирование, и г) оценки за промежуточный контроль.

В результате исследований показано, что объективность оценки уровня сформированности ПОКК достигается только при контроле уровня сформированности всех основных составляющих ПОКК адекватными фокусной аудиторией методами, в том числе валидными тестами, прошедшими статистический анализ.

В перспективе для повышения эффективности и объективности оценивания уровня сформированности навыков и умений продуктивных видов речевой деятельности необходимо разработать новые подходы, позволяющие нивелировать субъективную составляющую оценки, то есть усовершенствовать шкалу оценивания таким образом, чтобы данные могли быть подвержены статистической обработке с последующим анализом и интерпретацией.

Список использованных сокращений

ИКК — иноязычная коммуникативная компетенция

ИЯ — иностранный язык

ИК — иноязычная компетенция

ПОКК — профессионально ориентированная коммуникативная компетенция

ESP — English for Specific Purposes

IRT — Item Response Theory

LTA — Latent Trait Analysis

Список использованной литературы

Литература на русском языке

1. Абаев, Н. В. Архаичные формы религиозной теории и практики в чань-буддизме // Буддизм и средневековая культура народов Центральной Азии / Н. В. Абаев. — Новосибирск : Наука, 1980.
2. Аванесов, В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В. С. Аванесов. — М., 1989. — 167 с.
3. Аванесов, В. С. Тесты : история и теория / В. С. Аванесов // Управление школой. — 1999. — № 14.
4. Агафонова, Е. Г. Ретроспективный и перспективный взгляд на лингводидактическое тестирование // Вестник ТГПУ. — 2006. — Вып. 9 (60). — Серия: Гуманитарные науки (филология). — С. 72–80.
5. Адольф, В. Л. Профессиональная компетентность современного учителя : монография / В. А. Адольф. — Красноярск : КГУ, 1998. — 310 с.
6. Актуальные вопросы языкового тестирования / Под редакцией И. Ю. Павловской. — СПб., 2008.
7. Алексеева, Л. Е. Оптимизация процесса обучения иноязычному профессионально ориентированному общению студентов факультета международных отношений : На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук / Алексеева Л. Е. — СПб., 2002. — 313 с.
8. Алексеенко, Д. Н. Обучение устному иноязычному общению студентов младших курсов гуманитарных факультетов на основе проектного подхода. На материале испанского языка : дис. ... канд. пед. наук / Алексеенко Д. Н. — СПб., 2006. — 207 с.
9. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. — СПб. : Питер, 2006. — 688 с.

10. Анисимова, О. В. Анкетная оценка учебных стратегий / О. В. Анисимова, И. В. Григорьев, К. Ю. Диброва // Тестология : Материалы секции XLI Международной филологической конференции, 26–30 марта 2012. — Санкт-Петербург, 2012. — С. 6–10.
11. Артемьева, О. А. Активизация познавательной деятельности студентов вуза при обучению иностранному языку на основе учебно-ролевых игр / О. А. Артемьева. — Тамбов : Изд-во ТГУ, 1997. — 192 с.
12. Афанасьев, В. Проектирование педагогических технологий / В. Афанасьев // Высшее образование в России. — 2001. — № 4. — С. 147–150.
13. Ащепкова, Л. Я. Материалы к семинару по обработке результатов тестирования, 17 октября 2001 [Электронный ресурс] / Л. Я. Ащепкова // Кафедра математических методов в экономике. — Владивосток : ДВГУ, 2001. — Режим доступа:
www.kpmit.dvgu.ru/library/aschepkova_testing17102001/#_test_quality_check.
14. Баграмова, Н. В. Концепция обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Отв. ред. Н. В. Баграмова // Проблемы современной филологии и лингводидактики : сборник научных трудов. Вып. 5. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — С. 131–136.
15. Баграмова, Н. В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах / Н. В. Баграмова, Ю. В. Одинцова; отв. ред. Н. В. Баграмова, Ю. А. Комарова, А. Е. Краснов // Проблемы современной филологии и лингводидактики : сборник научных трудов. Вып. 2. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — С. 131–136.
16. Баграмова, Н. В. Проектная технология / Н. В. Баграмова; под ред. Ю. А. Комаровой // Интенсивные технологии обучения научно-педагогических кадров в системе повышения квалификации. — СПб. : ВВМ, 2013. — С. 5–7, 110–113.
17. Балуюн, С. Р. История лингводидактических тестов в США : первые страницы / С. Р. Балуюн // Высшее образование сегодня. — Москва, 2008. — № 1. — С. 28–30.

- 18.Балуян, С. Р. Культурно-исторический детерминизм развития языковой тестологии в США / С. Р. Балуян // Высшее образование сегодня. — Москва, 2012. — № 4. — С. 19–21.
- 19.Балуян, С. Р. Лингводидактическая тестология : историческая ретроспектива и опыт адаптации в России / С. Р. Балуян // Высшее образование в России. — Москва, 2008. — № 12. — С. 108–112.
- 20.Балуян, С. Р. Лингводидактическая тестология в США : Культурно-исторические и лингводидактические предпосылки становления и развития : монография / С. Р. Балуян. — Saarbrücken, Germany : Palmarium Academic Publishing, 2012. — 309 с.
- 21.Балуян, С. Р. Лингводидактическая тестология в США : становление и развитие / С. Р. Балуян. — М. : Компания Спутник+, 2007. — 192 с.
- 22.Балуян, С. Р. Лингводидактический детерминизм развития языковой тестологии в США / С. Р. Балуян // Высшее образование сегодня. — Москва, 2013. — № 7. — С. 32–35.
- 23.Балуян, С. Р. Тестирование устной коммуникации : учебно-методическое пособие / С. Р. Балуян, И. А. Цатурова. — М. : Высшая школа, 2004. — 127 с.
- 24.Балыхина, Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования : (в аспекте русского языка как иностранного) : учебное пособие / Т. М. Балыхина; Рос. Ун-т дружбы народов, факультет повышения квалификации, каф. тестологии. — М. : МГУП, 2004. — 240 с.
- 25.Балыхина, Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. — М. : Русс. яз. курсы, 2006. — 160 с.
- 26.Бейдер, Е. И. Мотивационный аспект взаимодействия видов речевой деятельности / Е. И. Бейдер // Иностр. языки в высшей школе. — М., 1981. — Вып. 16. — С. 19–28.
- 27.Белявский, В. А. Вавилон легендарный и Вавилон исторический / В. А. Белявский. — М. : Мысль, 1971.
- 28.Бим, И. Л. К проблеме уровня обученности иностранным языкам выпускников полной средней школы / И. Л. Бим, А. А. Миролубов // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 4.

29. Бим, И. Л. О подготовке к экзамену за базовый курс обучения в IX классе общеобразовательных учреждений / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 1999. — № 3. — С. 30–39.
30. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / И. Л. Бим. — М., 1988. — 255 с.
31. Боголюбов, В. И. Технологизация образования : теория и опыт / В. И. Боголюбов // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 18–31.
32. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. — М. : Изд-во МГУ, 1987. — 304 с.
33. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов. — СПб. : Речь, 2006. — 440 с.
34. Бойцов, И. А. Контроль аудитивных умений в рамках сертифицированного тестирования / И. А. Бойцов, Т. Е. Нестерова, Е. Е. Юрков // Преподаватель. — 1998. — № 4. — С. 18–20.
35. Борозенец, Г. К. О резервах обучения профессиональной иноязычной речевой деятельности студентов-нефилологов на основе интенсивных методов / Г. К. Борозенец, Ф. Х. Ниссен, Л. Е. Юхненко // Направления развития современных технологий обучения в высшей школе : Тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. — Тольятти : ПТИС, 1995. — С. 49–50.
36. Браже, Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. — 1989. — № 8. — С. 89–94.
37. Буравлев, А. И., Переверзев В. Ю. Выбор оптимальной длины педагогического теста и оценка надежности его результатов [Электронный ресурс] / А. И. Буравлев, В. Ю. Переверзев. — Режим доступа: www.e-joe.ru/sod/99/2_99/st160.html.
38. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. — СПб. : Питер, 2006. — 351 с., ил. — (Серия «Учебник нового века»).
39. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М., Высшая школа, 1991. — 208 с.

- 40.Вергизаева, Е. И. SHERLOCK. Учебные и контрольные задания для сопровождения видео-уроков с использованием фильма на английском языке / Е. И. Вергизаева, О. А. Сеничкина. — СПб., 2014. — 20 с.
- 41.Ветхий Завет // Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. — М. : Изд-во Московской патриархии, 1992. — С. 22.
- 42.Воскерчян, С. И. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников / С. И. Воскерчян // Советская педагогика. — 1963. — № 10.
- 43.Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 6-е изд. — М. : Изд. центр «Академия», 2009. — 334 с.
- 44.Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. — М. : Высш. школа, 1982. — 373 с.
- 45.Гельфман, Е. Г. Психологические основы конструирования учебной информации / Е. Г. Гельфман, Л. М. Демидова, М. А. Холодная // Психологический журнал. — 1993. — № 6. — С. 35–45.
- 46.Гласс, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. — М. : Прогресс, 1976. — 495 с.
- 47.Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. — М., 2000. — Режим доступа: www.edu.ru/db/portal/spe/index.htm.
- 48.Дандамаев, М. А. Культура и экономика древнего Ирана / М. А. Дандамаев, В. Г. Луконин. — М. : Наука, 1980.
- 49.Девель, Л. А. Англо-русский практический учебный словарь языкового тестирования / Л. А. Девель. — СПб., 2004.
- 50.Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В. Н. Дружинин. — М. : ИНФРА-М, 1997. — 256 с.
- 51.Душков, Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : словарь : учебное пособие для

- высшей школы / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. — М. : Академический проект, 2003. — 848 с.
52. Ермаков, И. Г. На пути к компетентности / И. Г. Ермаков // Завуч. — 2005. — № 19. — С. 3–4.
53. Ерофеева, И. Н. Профессиональная компетенция тестора и преподавателя русского языка как иностранного / И. Н. Ерофеева, Т. Е. Нестерова, Е. Е. Юрков // Тестология : Материалы секции XLI Международной филологической конференции, 26–30 марта 2012. — СПб., 2012. — С. 40–46.
54. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка : Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. — Том I : (А-О). — М. : Русский язык, 2000. — 1222 с.
55. Журавлев, В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов / В. И. Журавлев // Проблемы обновления содержания общего образования. — Ростов-на-Дону : РПИ, 1992. — 100 с.
56. Забелина, Г. А. Опыт интеграции метода проектов в систему подготовки лингвистов — преподавателей иностранного языка : учебно-методическое пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам» / Г. А. Забелина; Междунар. гуманитарно-лингвистический ин-т, фак. иностранных яз. — М. : МГЛИ, 2008. — 72 с.
57. Заруцкая, Е. В. Тестовый контроль устного профессионально ориентированного общения на английском языке студентов направления «Менеджмент» : дис. ... кан. пед. наук / Е. В. Заруцкая. — 2012.
58. Звонников, В. И. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО : создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова.

- М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. — 30 с.
59. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М. : Академия, 2007.
60. Зеер, Э. Ф. Ключевые квалификации и компетенции в личностно-ориентированном профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. — 2000. — № 3 (5). — С. 16–17.
61. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — М. : Московский психолого-педагогический институт, 2005. — 216 с.
62. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 222 с. — (Б-ка учителя иностр. яз.).
63. Иванова, О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах ВУЗов : дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Иванова. — Орел, 2005. — 212 с.
64. Ивантер, Э. В. Введение в количественную биологию / Э. В. Ивантер, А. В. Коросов. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2011. — 302 с.
65. Ивантер, Э. В. Элементарная биометрия / Э. В. Ивантер, А. В. Коросов. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2010. — 104 с.
66. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
67. Иогансон, С. Б. Из опыта работы по интенсивному курсу французского языка, разработанному в ГДР / С. Б. Иогансон, В. К. Шахбазова // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1977. — Вып. 4. — С. 147–152.
68. Искандарова, О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста : дис. ... д-ра пед. наук / О. Ю. Искандарова. — М., 2003. — 381 с.

69. Калинин, В. О. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка средствами диалога культур : дис. ... канд. пед. наук / В. О. Калинин. — Житомир, 2005. — 299 с.
70. Кальней, В. А. Школа : Мониторинг качества образования в школе / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
71. Ким, В. С. Тестирование учебных достижений : монография / В. С. Ким. — Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2007. — 214 с.
72. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Высшая школа, 1986. — 103 с.
73. Клайн, Пол. Справочное руководство по конструированию тестов / Пол Клайн. — Киев, 1994.
74. Клепко, С. Компетенизация образования : ограничения и перспективы / С. Клепко // Завуч. — 2005. — № 19. — С. 6–13.
75. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учебное пособие / Е. А. Климов. — М. : Изд-во МГУ, 1995. — 224 с.
76. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. — М. : Высшая школа, 1989.
77. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование : научно-теоретическое пособие / В. А. Коккота. — М. : Высшая школа, 1989. — 123 с.
78. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. В. Долгина. — СПб. : Cambridge University Press, 2001. — 204 с.
79. Колкер, Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. — М., 2000.
80. Компетентностно-ориентированный учебный план основной образовательной программы высшего профессионального образования СПбГУ. — СПб., 2009.

81. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. — М. : Наука, 1975. — 254 с.
82. Коран. — М. : АО «Аюрведа», 1993.
83. Креер, М. Я. Критерии оценки иноязычной письменной речи учащихся на рубеже школа вуз : (на материале английского языка) : дис. ... кан. пед. наук / М. Я. Креер. — Город, 2007.
84. Креер, М. Я. Проблемы определения критериев для выявления необходимого уровня профессиональной компетентности для преподавателя английского языка в вузах с экономической и технической направленностью / М. Я. Креер // Тестология: Материалы секции XLI Международной филологической конференции, 26–30 марта 2012. — СПб., 2012. — С. 47–51.
85. Кузнецова, Е. В. Методика оптимизации обратной связи при тестировании системных аспектов иностранного языка студентов-лингвистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кузнецова Елена Викторовна. — Ставрополь, 2009. — 25 с., ил.
86. Куликова, Н. В. Английский язык для психологических факультетов / Н. В. Куликова, Л. А. Мельник, Е. Б. Зенкевич. — Ростов-на-Дону, 2005.
87. Кяэрст, М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной организацией / М. Кяэрст // Актуальные проблемы психологии труда. — Тарту, 1980. — С. 45–67.
88. Ландшеер, В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы : вопросы образования. — 1988. — № 1. — С. 27–34.
89. Майорова, М. А. Некоторые психолого-педагогические особенности отбора, объема и распределения учебного материала в интенсивном курсе обучения по методу активизации резервных возможностей личности учащегося : (на материале английского языка) / М. А. Майорова // Активизация учеб. деятельности. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — С. 18–31.

90. Малый, И. Г. Теория статистики / И. Г. Малый, Л. А. Клушанцева, Г. Я. Киперман. — М. : Финансы и статистика, 1984.
91. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82–88.
92. Маслак, А. А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах : монография / А. А. Маслак. — Славянск-на-Кубани : Изд. центр СГПИ, 2006. — 333 с.
93. Миньяр-Белоручев, Р. К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев // Иностранные языки в школе. — 1984. — № 6. — С. 64–67.
94. Миролубов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролубов. — М., 2002.
95. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / Л. М. Митина. — 2-е изд. испр. — М. : Флинта, 2003. — 184 с.
96. Морозова, М. М. «Метод проектов» как феномен современного образовательного процесса : монография / М. М. Морозова, В. Н. Морозова. — Ульяновск : ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», 2014. — 171 с., ил.
97. Мусницкая, Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам : 100 вопросов к себе и ученику / Е. В. Мусницкая. — М. : Дом Педагогики, 1996.
98. Мыльцева, Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах : (на материале английского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Мальцева Н. А. — М., 2007. — 41 с.
99. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования / А. Д. Наследов. — СПб. : Речь, 2008.
100. Нейман, Ю. М. Введение в теорию моделирования параметризации педагогических тестов / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. — М., 2000. — 168 с.

101. Нейман, Ю. М. Педагогическое тестирование как измерение / Ю. М. Нейман. — М., 2002.
102. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. — Кн. 1 : Общие основы психологии. — М., 1994.
103. Нечаева, Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Нечаева Екатерина Аркадьевна. — Калининград, 2008. — 25 с.
104. Никошкова, Е. В. Английский язык для психологов : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. В. Никошкова. — М., 2000.
105. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М. : Икар, 2009. — 448 с.
106. Образцов, П. И., Иванова О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова; под ред. П. И. Образцова. — Орел : ОГУ, 2005. — 114 с.
107. Общая теория статистики : учебник для экономических специальностей вузов / Под ред. А. М. Гольдберга, В. С. Козлова. — М. : Финансы и кредит, 1985. — 367 с.
108. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, преподавание, оценка (Common European Framework of Reference, *CEFR*) / Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М. : Изд-во МГЛУ, 2003. — 256 с.
109. Овчаренко, В. П. Компьютерное тестирование как метод оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции : (английский язык, неязыковый вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Овчаренко Виктория Павловна. — Пятигорск, 2007. — 18 с., ил.

110. Павловская, И. Ю. Основы методологии обучения иностранным языкам : Тестология : курс лекций / И. Ю. Павловская, Н. И. Башмакова. — СПб., 2007.
111. Панова, Т. М. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике студентов естественных факультетов на основе интегрированного курса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Панова Татьяна Михайловна. — СПб., 2007. — 22 с.
112. Парнюгин, А. С. Контроль в обучении устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Парнюгин Александр Сергеевич. — Томск, 2007. — 23 с.
113. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М., 1991. — 223 с.
114. Пассов, Е. И. Контроль как методический феномен : генезис, сущность, функции : (при коммуникативной методе обучения) / Е. И. Пассов; редактор-составитель В. А. Слободчиков // Контроль обучения иностранным языкам в средней школе. — М. : Просвещение, 1989.
115. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М., 1989. — 279 с.
116. Пассов, Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. — М., 2001. — 175 с.
117. Пассов, Е. И. Цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростылев // Иностранные языки в школе. — 1987. — № 6.
118. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — 3-е изд. — М. : Школа — Пресса, 2000. — 512 с.
119. Педагогическое мастерство : учебное пособие / И. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, И. Ф. Кривонос и др.; под ред. И. А. Зязюна. — К. : Вища школа, 1997. — 349 с.

120. Переверзев, В. Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов / В. Ю. Переверзев. — М., 1998. — 152 с.
121. Петровский, Н. В. Опыт исследований умственной одаренности взрослых в Америке / Н. В. Петровский. — М., 1925.
122. Печатнова, Л. Г. История Спарты : период архаики и классики / Л. Г. Печатнова. — СПб. : Гуманитарная академия, 2001.
123. Платон. Сочинения : в 3-х т. / Платон. — Т. 3. — М. : Мысль, 1973.
124. Полат, Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. — Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1218951.html>.
125. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2000. — № 2, 3.
126. Поляков, О. Г. Тестирование по английскому языку как иностранному : теория и практика / О. Г. Поляков. — Тамбов : ТГУ, 1999.
127. Померанц, Г. С. Традиции и непосредственность в буддизме чань (дзен) / Г. С. Померанц // Роль традиций в истории и культуре Китая. — М. : Наука, 1972.
128. Радул, В. В. Соціально зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. — К. : Вища школа, 1997. — 269 с.
129. Рапопорт, И. А. Общие требования к тестам по иностранным языкам / И. А. Рапопорт // Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе. — Таганрог, 1972. — Вып. 1. — С. 17–36.
130. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / Г. В. Рогова. — М., 1983. — 351 с.
131. Рогова, Г. В. О принципах обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. — 1974. — № 6.
132. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2008.

133. Рудинский, И. Д. Технология проектирования автоматизированных систем обработки информации и управления / И. Д. Рудинский. — М. : Горячая линия — Телеком, 2011. — 304 с.
134. Савельев, А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян. — М., 2005. — 72 с.
135. Сальная, Л. К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Л. К. Сальная; под ред. И. А. Цатуровой. — Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009. — 198 с.
136. Сеничкина, О. А. Global Issues. Учебные задания по развитию навыков чтения и навыков устной и письменной речи / О. А. Сеничкина, Э. В. Шабунина. — СПб. : СПбГУ, 2010.
137. Сеничкина, О. А. Образование и студенческая жизнь. Учебные задания по чтению, письму и развитию навыков разговорной речи / О. А. Сеничкина, А. Б. Фролова. — СПб. : СПбГУ, 2009.
138. Сеничкина, О. А. Учебные задания для повторения и закрепления пройденного материала в рамках ESP при подготовке студентов-психологов к тестовым испытаниям / О. А. Сеничкина, Л. В. Иванова. — СПб., 2014.
139. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — К. : Наукова думка, 1989. — 528 с.
140. Соловова, Е. Н., Апальков В. Г. Развитие и контроль умений письменной речи на иностранном языке : Развитие и контроль коммуникативных умений : традиции и перспективы : Лекция 6 / Е. Н. Соловова, В. Г. Апальков // Первое сентября. — 2005. — № 22. — С. 34–38.
141. Софронова, О. В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы : дис. ... канд. психол. наук / Софронова О. В. — СПб., 1998. — 267 с.
142. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. — М. : Издательский центр «Академия», 1998. — 288 с.

143. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина. — М. : Знание, 1983.
144. Титова, И. Н. Активизация учебной деятельности школьников на основе метода портфолио : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Титова Ирина Николаевна. — Ижевск, 2010. — 25 с., ил.
145. Ушаков, А. Р. Адаптивное тестирование в структуре педагогического контроля / А. Р. Ушаков, М. Л. Романова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 5 (63). — 2010. — С. 87–93.
146. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «030300 Психология» высшего профессионального образования (бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 21 декабря 2009 г. № 759 (с изменениями от 31 мая 2011 года № 1975). — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2011.
147. Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / Под ред. Г. А. Баевой. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 2012. — 270 с.
148. Хадисы пророка / Перевод и комментарии Валерии (Иман) Пороховой. — 2-е изд. — М. : Аванта, 2001.
149. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Составители Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. — 2-е изд. — М., 2012.
150. Цатурова, И. А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом : монография / И. А. Цатурова. — Таганрог : Изд-во ТРТИ, 1969.
151. Центр лингводидактического тестирования : Санкт-Петербургский государственный университет, филологический факультет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.testing.spbu.ru/material/173.html (дата обращения: 09.03.2015).
152. Чельшкова, М. Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей / М. Б. Чельшкова. — М., 1995.

153. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учебное пособие / М. Б. Чельшкова. — М. : Логос, 2002. — 432 с.
154. Черненко, В. В. О механизме возникновения систематической погрешности при тестировании уровня интеллектуальных способностей / В. В. Черненко, Н. А. Котенкова, И. В. Лобанова, О. А. Пряженникова // Материалы Всероссийской НТК, посвященной 300-летию военного, военно-морского и высшего профессионального образования в России. — Т. 1 : Военно-исторические, военно-педагогические, гуманитарные и социально-экономические вопросы. — Владивосток : ТОВМИ им. С. О. Макарова, 2000. — С. 156–158.
155. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. — М. : Просвещение, 1986. — 223 с.
156. Шмелев, И. П. Феномен Древнего Египта / И. П. Шмелев. — Минск : РИЦ «Лотаць», 1993.
157. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / А. Н. Щукин. — М. : Астрель ; АСТ : Хранитель, 2007. — 746 с.
158. Юрлова, Н. А. Методика внутришкольного контроля уровня обученности старшеклассников иностранному языку : (английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юрлова Наталья Алексеевна. — Нижний Новгород, 2009. — 22 с., ил.
159. Ярошевский, М. Г. История психологии от античности до середины XX века / М. Г. Ярошевский. — М. : Просвещение, 1996. — 416 с.

Иноязычная литература

160. Alderson, J. Ch. Language Test Construction and Evaluation / J. Charles Alderson, Caroline Clapham, Dianne Wall. — Cambridge University Press, 2006.

161. Armer, T. Cambridge English for Scientists / Tamzen Armer; Series Editor Jeremy Day. — Cambridge University Press, 1994.
162. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. — 3d imp. — Oxford : Oxford University Press, 1995. — 409 p.
163. Bachman, L. F. Statistical Analyses for language Assessment / L. F. Bachman. — Cambridge university press, 2004. — 364 p.
164. Baron, R. A. Psychology / Robert A. Baron. — Second Edition. — Rensselaer Polytechnic Institute, 1992.
165. Birnbaum, A. Some Latent Trait Models and Their Use in Inferring an Examinee's Ability / A. Birnbaum // Lord, F. M., Novick M. R. Statistical Theories of Mental Test Scores. — Reading Mass. : Addison-Wesly, 1968. — Ch. 17–20. — P. 397–479.
166. Boyatzis, R. E. The Competent Manager : A Model for Effective Performance / Richard, E. Boyatzis. — Hudson, 1982.
167. Brown, J. D. Statistics Corner : Questions and answers about language testing statistics : Point-biserial correlation coefficients / J. D. Brown. — Shiken : JALT Testing &Evaluation SIG Newsletter, 2001. — 5 (3). — P. 12–15.
168. Brown, J. D. Understanding research in second language learning : A teacher's guide to statistics and research design / J. D. Brown. — Cambridge University Press, 1988. — 240 p.
169. Bruno, F. J. Psychology / Frank J. Bruno. — New Jersey, 2002.
170. Cardwell, M., Flanagan, C. Psychology A2 : The Complete Companion / M. Cardwell, C. Flanagan. — Second Edition. — Oxford. — 2004.
171. Chauncey, H. Testing Has a History / Henry Chauncey, John E. Dobbin. — 1963. — Vol. 5. — P. 3–22, 353, 373–381.
172. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. — Cambridge University Press, 2004.
173. Crocker, F. C. Statistics for the teacher / F. C. Crocker. — Nefr-Nelson, 1985. — 77 p.

174. Crocker, L. Introduction to Classical and Modern Test Theory / Linda Crocker, Algina James. — New-York : Harcourt Brace Jovanovich, 1986.
175. Du Bois, P. H. A History of Psychological Testing / P. H. Du Bois. — Boston : Allyn and Bacon Inc., 1970.
176. Embretson, S. E. A cognitive design system approach to generating valid tests : Application to abstract reasoning / S. E. Embretson // Psychological Methods. — 1998. — № 3. — P. 300–396.
177. Embretson, S. E. A multidimensional latent trait model for measuring learning and change. / S. E. Embretson // Psychometrika. — 1991. — № 56. — P. 495–516.
178. Embretson, S. E. Generating items during testing : Psychometric issues and models / S. E. Embretson // Psychometrika. — 1999. — № 64. — P. 407–433.
179. Embretson, S. E. The second century of ability testing : some predictions and speculations / S. E. Embretson. — Kansas : University of Kansas Department of Psychology Educational Testing Service Policy Information Center Princeton, 2003.
180. Exam format of Cambridge English [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.cambridgeenglish.org (дата обращения: 09.03.2015).
181. Flowerdew, J. Concordancing as a Tool in Course Design / J. Flowerdew; Eds. M. Ghadessy, A. Henry, R. L. Roseberry. — Small corpus studies and ELT. — Amsterdam : John Benjamins, 1993. — P. 71–92.
182. Gleitman, H. Psychology / Henry Gleitman. — Fourth Edition. — New York; London : W. W. Norton & Company, 1994.
183. Guttman, L. A basis for analyzing test-retest reliability / L. Guttman // Psychometrika. — 1945. — № 10. — P. 255–282.
184. Hughes, A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. — Cambridge University Press, 1992. — 176 p.
185. Hutchinson, T. English for Specific Purposes : A learning-centered approach / T. Hutchinson, A. Waters. — Cambridge University Press, 1987.

186. Hymes, D. H. On communicative competence / D. H. Hymes; Eds. J. B. Pride, J. Holmes // Sociolinguistics. — Harmondsworth : Penguin, 1972. — P. 269–293.
187. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes. — Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. — 174 p.
188. IELTS : International English Testing System [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.ielts.org/ (дата обращения: 09.03.2015).
189. Lord, F. M. Statistical Theories of Mental Test Scores / F. M. Lord, M. Novick. — Addison-Westley Publ. Co. Reading : Mass., 1968. — 560 p.
190. Mackay, R. English for Specific Purposes : A case study approach / R. Mackay; Eds. A. Mountford. — London : Longman, 1978.
191. Mackay, R. Languages for Specific Purposes : Program design and evaluation / R. Mackay, Eds. J. Palmer. — London : Newbury House, 1981.
192. McCarthy, M. Academic Vocabulary in Use / Michael McCarthy, Felicity O'Dell. — Cambridge, 2008.
193. Pavlovskaya, I. Language teaching methodology / I. Pavlovskaya. — St. Petersburg University Press, 1999.
194. Point-biserial correlation coefficients [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.jalt.org/test/bro_12.htm (дата обращения: 09.03.2015).
195. Porter, D. Academic English / David Porter. — Macmillan, 2008.
196. Powell, D. Grammar Practice : Levels Elementary — Upper Intermediate / Debra Powell, Elaine Walker, Steve Elsworth. — Pearson Longman, 2008.
197. Psychology today https [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.psychologytoday.com/ (дата обращения: 09.03.2015).
198. Rasch, G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests / G. Rasch. — Copenhagen : Danish Institute of Educational Research, 1960.
199. Rasch, G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests / G. Rasch. — Chicago : The University of Chicago Press, 1980.

200. Seal, B. *Academic Encounters Content Focus Human Behavior / Seal Bernard*. — Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997.
201. Seal, B. *Academic Encounters Content Focus Human Behavior : Listening / Seal Bernard*. — Cambridge, 1997.
202. Spearman, C. Correlation calculated from faulty data / C. Spearman // *British Journal of Psychology*. — 1910. — Vol. 3. — № 2. — P. 271–295.
203. Terry, M. *IELTS Practice Tests, IELTS Practice Tests plus 2 / Morgan Terry, Judith Wilson*. — Longman, 2005.
204. Wilson, M. *Constructing Measures : An Item Response Modeling Approach*. / M. Wilson. — Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates, 2005. — 228 p.
205. Yogman, J. ESP program design for mixed level students / J. Yogman, C. Kaylani // *English for Specific Purposes*. — 1996. — № 15. — P. 311–324.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Список приложений

1. Модульная организация «Рабочей программы учебной дисциплины *Английский язык* основной образовательной программы высшего профессионального образования *Психология*»
2. Образец экспериментального предтеста
3. Анкета студента после прохождения предтеста
4. Экспериментальный образец теста
5. Образец экспериментального теста для проведения итогового тестирования
6. Результаты статистической обработки результатов теста при помощи программы ITEMAN (tm) for 32-bit Windows, Version 3.6
Copyright (c) 1982–1998 by Assessment Systems Corporation
7. Образцы дополнительных нормированных тестовых заданий из банка тестовых заданий для промежуточного и текущего контроля
8. Пример таблицы тестовых результатов для вычисления в программе Excel
(по: Гребенников, Сеничкина, 2014)

Приложение 1. Модульная организация «Рабочей программы учебной дисциплины *Английский язык* основной образовательной программы высшего профессионального образования *Психология*»

		Тематический модуль	Методическое обеспечение	Понятия
1		<p>Meeting people (Meeting different people. Daily routine. Describing people (appearance/personality))</p> <p>Lifestyle</p> <p>Travel (Types of transportation, Booking tickets/hotels; Checking in at the airport, registering at the railway station, hotel; Description of a natural place (geographical features))</p>	<p>I. Cotton D., Kent S., Falvey D., Lebeau I., Rees G. Language Leader. Levels Elementary — Advanced (with My Language Leader Lab). Pearson Longman, 2011.</p> <p>II. Интернет-ресурсы; Powell D., Walker E., Elsworth S. Grammar Practice. Levels Elementary — Upper Intermediate. Pearson Longman, 2008.</p>	
2		<p>Healthy lifestyle (Common illnesses and diseases, Common remedies, Communication with doctors; Healthy life: diets, physical fitness, safety rules.)</p> <p>Leisure time (Books, films, theatre, music, art exhibitions; Sports; Hobbies)</p>	<p>I. Cotton D., Kent S., Falvey D., Lebeau I., Rees G. Language Leader. Levels Elementary — Advanced (with My Language Leader Lab). Pearson Longman, 2011.</p> <p>II. Интернет-ресурсы; Powell D., Walker E., Elsworth S. Grammar Practice. Levels Elementary — Upper Intermediate. Pearson Longman, 2007.</p>	
3		<p>The media (Types of mass media (newspapers, radio, TV, Internet); Advertising)</p>	<p>I. Cotton D., Kent S., Falvey D., Lebeau I., Rees G. Language Leader. Levels Elementary — Advanced (with My Language Leader Lab). Pearson Longman, 2011.</p>	

		<p>Jobs/Money (Professions and trades (demands, duties and responsibilities; advantages and disadvantages); Looking for a job, Job Interview; Dress code; Making/Earning money)</p>	<p>II. Интернет-ресурсы; Powell D., Walker E., Elsworth S. Grammar Practice. Levels Elementary — Upper Intermediate. Pearson Longman, 2008.</p>	
4		<p>Science and Technology. (Modern technologies in everyday life (advantages and disadvantages); Advances of modern Science)</p> <p>Global Issues (Pollution, Recycling, Disasters, Greenhouse Effect)</p>	<p>I. Cotton D., Kent S., Falvey D., Lebeau I., Rees G. Language Leader. Levels Elementary — Advanced (with My Language Leader Lab). Pearson Longman, 2011.</p> <p>II. Интернет-ресурсы; Powell D., Walker E., Elsworth S. Grammar Practice. Levels Elementary — Upper Intermediate. Pearson Longman, 2008; Сеничкина О. А., Шабунина Э. В. Global Issues: Учебные задания по развитию навыков чтения и навыков устной речи. СПб., 2010.</p>	

English for Academic Purposes	5	<p>Education (Education: University, Money and Education, Online Learning, Study Methods. Taking Exams. Exams and Stress.)</p> <p>Vocabulary for Academic Purposes (Facts, Evidence and Data, Numbers, Statistics, Graphs and Diagrams, Cause and Effect, Analysis of Results, Describing Change)</p> <p>Basic Approaches to Psychology. (The Nature of Psychology, the Scope of Psychology, Scientific Methods)</p>	<p>I. Сеничкина О. А., Фролова А. Б. Образование и студенческая жизнь: Учебные задания по чтению, письму и развитию навыков письменной речи. СПб., 2009.</p> <p>II. Интернет-ресурсы</p> <p>III. Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997; Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Listening. Cambridge, 1997; Powell D., Walker E., Elsworth S. Grammar Practice. Levels Elementary — Upper Intermediate. Pearson Longman, 2008;</p> <p>Никошкова Е. В. Английский язык для психологов. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. С. 6–18;</p> <p>Куликова Н. В., Мельник Л. А., Зенкевич Е. Б. Английский язык для психологических факультетов. Ростов-на-Дону, 2005. С. 5–30.</p>	<p>student union, tutorial, research student, diploma, credits, online community, student loan.</p> <p>distortion of the facts, empirical data, random, estimation, correlation, proportion, pie chart, deduction, expansion</p> <p>verified knowledge, scientific law, hypothesis, theory, process of psychological research</p>
	6	<p>Learning (Simple Learning, Complex Learning and Language)</p>	<p>I. Бочарова Г. В., Никошкова Е. В., Печкурова З. В., Степанова М. Г. Английский язык для психологов. М., 2004. С. 99–125;</p>	<p>reinforcement, trial-and-error method, positive transfer, negative transfer, language acquisition, strengthen</p>

		<p>Memory (Memory. Different kinds of memory. Stages of memory storage. Memory and attention. Memory and thinking.)</p>	<p>Никошкова Е. В. Английский язык для психологов. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. С. 73–83.</p> <p>II. Интернет-ресурсы</p> <p>III. Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997; Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Listening. Cambridge, 1997.</p>	<p>sensory memory, short-term memory, long-term memory, elaborative rehearsal, retrieval, recall, storage capacity, retention</p>
<p>English for Specific Purposes</p>	<p>7</p>	<p>Biological Bases of Behavior (Organization of The Nervous System, The Brain, Sensation and The Nervous System, Sensory Threshold</p> <p>Perception (The Perception of Depth, The Perception of Movement, Form Perception, Perceptual Problem Solving, The Perception of Reality)</p>	<p>I. Никошкова Е. В. Английский язык для психологов. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. С. 19–29; Куликова Н. В., Мельник Л. А., Зенкевич Е. Б. Английский язык для психологических факультетов. Ростов-на-Дону, 2005. С. 32–62.</p> <p>II. Интернет-ресурсы</p> <p>III. Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997; Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Listening. Cambridge, 1997.</p>	<p>thalamus, hypothalamus, limbic system, cerebral cortex, endocrine system, heredity</p> <p>illusion, pattern recognition, perceptual segregation, distortion, identification</p>

8	<p>Theories of Personality</p> <p>(Freud's Theory of Personality, The Humanistic Approach, The Behavioral-Cognitive Approach, The Personality Structure, The Defense Mechanisms)</p>	<p>I. Бочарова Г. В., Никошкова Е. В., Печкурова З. В., Степанова М. Г. Английский язык для психологов. М., 2004. С. 161–189; Куликова Н. В., Мельник Л. А., Зенкевич Е. Б. Английский язык для психологических факультетов. Ростов-на-Дону, 2005. С. 54–56, 114–138.</p> <p>II. Интернет-ресурсы</p> <p>III. Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997; Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Listening. Cambridge, 1997.</p>	<p>id, libido, superego, preconscious, innate , the self, pattern of neurotic conflict</p>
9	<p>Stress (Stress. Physiology of Stress.. Ways of Measuring Stress. Causes of Stress.)</p> <p>Emotions (Definition and Measurement of Emotion. Cross-Cultural Differences. Theories of Emotion. Physiological Correlates of Emotion. Cognitive Appraisal. Happiness.)</p> <p>Depression (Definition and Measurement of Depression, Clinical Depression)</p>	<p>I. Бочарова Г. В., Никошкова Е. В., Печкурова З. В., Степанова М. Г. Английский язык для психологов. М., 2004. С. 126–160; Куликова Н. В., Мельник Л. А., Зенкевич Е. Б. Английский язык для психологических факультетов. Ростов-на-Дону, 2005. С. 175–198; Китаева Е. М., Колобова И. Б. Stress: Theories of Emotion: Учебные задания по развитию навыков устной речи по специальности. СПб., 2009. С. 19–42.</p>	<p>two-career families, stepfamilies, custody, sociological reasons, mainstream society, socialization, socializing agents, sanctions, peer group, household chores, cross-cultural differences</p> <p>values, norms, folkways, taboos, emergent-norm theory, social contagion theory.</p>

			<p>II. Интернет-ресурсы</p> <p>III. Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997; Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Listening. Cambridge, 1997.</p>	<p>anxiety, phobia, bipolar depression, unipolar depression, syndrome, neorosis</p>
10	<p>Human Development (Physical Growth and Development, Cognitive Development, Social and Emotional Development, The Development of Sex Roles and Sex Differences, Adolescence, Adulthood and Ageing.)</p>	<p>I. Бочарова Г. В., Никошкова Е. В., Печкурова З. В., Степанова М. Г. Английский язык для психологов. М., 2004. С. 406–502; Никошкова Е. В. Английский язык для психологов: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2000. 83–95.</p> <p>II. Интернет-ресурсы</p> <p>III. Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Reading, Study Skills, and Writing Cambridge, 1997; Seal B. Academic Encounters Content Focus Human Behavior. Listening. Cambridge, 1997.</p>	<p>prenatal period, gender, maturation, heredity, gender identity,</p>	

Приложение 2. Образец экспериментального предтеста

Раздел 1. «Чтение»

Part 1. Методика множественного выбора, изучающее чтение

Read the text below. For questions 1–5, choose the answer (A, B, or C) which you think fits best according to the text. Write your answers in the boxes

Andrew is 1 year old and he has already seen more than 1000 flash cards with pictures and words on them. His mother, Betty, has made 10 000 cards for him and his 4-year-old brother, Antony. Betty has religiously followed recommendations of Glenn Doman, the author of *How to Teach Your Baby to Read*. Using his methods Betty is teaching Andrew Japanese and some math. Antony is learning geography, natural science, engineering and fine arts as well.

Parents using the card approach print one word on each card using a bright red pen. The parent repeatedly shows the card to the infant while saying the word aloud. The first word is usually *mommy*, then comes *daddy*, the baby's name, parts of the body and all the things the infant can touch. Infants are lavishly praised when they recognize the word. The idea is to imprint the large red words in the infant's memory, so that in time the baby accumulates an impressive vocabulary and begins to read.

With this method children should be reading by 2 years of age, and by 4 or 5 should begin mastering math and be able to play the violin, not to mention the vast knowledge of the world they should be able to display because of the monumental vocabulary.

Is this the best way for an infant to learn? A number of developmentalists believe Doman's "better baby institute" is a money-making scheme and is not based on sound scientific evidence. They believe that we should not be trying to accelerate the infant's learning so dramatically. Rather than pour information into infants' minds we should permit infants more time to spontaneously explore the environment and construct their knowledge. Jean Piaget called "What should we do to foster cognitive development?" the American question, because it was asked of him so often when he lectured to American audiences. Developmentalists worry that children exposed to Doman's methods will burn out on learning. What is more important is providing a rich and emotionally supportive atmosphere for learning.

Choose one letter for each number:

8. The flash-card approach aims at
1. introducing an infant with as many new words as possible.
 2. making the infant subconsciously remember words.
 3. imprinting the differences between the objects into their minds.
9. According to the text with this method children should be able
1. to read and write by 2 years
 2. to play the violin by 2 years
 3. to master some math by 4 years
10. Lean Piaget called the question “What should we do to foster cognitive development?” an American one because
1. children in America explore the world more
 2. scientists are interested in new money-making methods
 3. he often heard it giving speeches in America
11. The word “religiously” in line 3 can best be replaced by
1. consistently
 2. scrupulously
 3. systematically
12. The developmentalists believe that the best way for an infant to learn is
1. to pour information into the infant’s mind
 2. to create positive attitude to learning
 3. to accelerate infant’s learning dramatically

1	2	3	4	5

Controversies over Hypnosis

Hypnosis has long been the centre of controversy, ever since the late 1700s when Franz Mesmer claimed that it worked by “animal magnetism.” In 1842, a surgeon in Nottinghamshire, England, amputated a patient’s leg while the patient was in a mesmeric transe, as hypnosis was when called. The patient lay perfectly calm during the operation. When the case was reported before the Royal Medical Chirurgical Society, objections were so strong that Dr. Marshall Hall, eminent in the study of reflex action, declared that the patient was an impostor. Later the patient gave sworn testimony that he had felt no pain during the operation.

The association of hypnosis with entertainment and with the occult has also hindered its acceptance as a scientific endeavour. However, since its successful use in both world wars by physicians, dentists, and psychologists it has become a respected field of scientific inquiry. Both the British Medical Association and the American Medical Association support the teaching of hypnosis in medical schools and its cautious use in medical practice.

Controversy has not ended, however. Now the controversies centre more on how to conceptualise hypnosis than on what takes place within the context of hypnosis. Two theorists believe that the interpretation of hypnosis as an altered state of consciousness is inappropriate.

Many years ago one of them proposed a role-enactment theory of hypnosis (Sabrin, 1950). According to this theory, hypnotised subjects readily adopt the role that the hypnotist defines for them. Although good dramatic actors also tend to be hypnotisable according to this theory, Sabrin do not wish to give the impression that the hypnotic subject is acting in a deliberate attempt to fool the hypnotist. He insists, on the contrary, that the subject may become so deeply involved in a role that what is done takes place without conscious intent.

The other theorist who prefers to reconceptualise hypnosis believes that hypnotic behaviours can be accounted for by the usual principles of behavioural and cognitive psychology, including responsiveness to suggestion, without requiring a conception of hypnosis as altered state (Barber, 1969). He finds, for example, that while using “task motivation instructions” the results in some instances are indistinguishable from the induction of hypnosis. These task motivation instructions imply that everyone can do what is suggested, that without full cooperation the experiment will fail, and so on. However, the evidence is questioned by others, because the demands for social compliance may lead some subjects to falsify their written reports of their experiences.

The subject's condition in hypnosis is often characterised by following:

1. The subject ceases to make plans. When deeply hypnotised, the subject usually waits for the hypnotist to suggest what to do.
2. Under hypnosis, attention is redistributed. If the subject is told to listen only to hypnotist's voice, subject will ignore any other voices in the room.
3. Reality testing is reduced and reality distortion accepted. Ordinary people check to see that they are awake, orientated in space and time, not suffer from illusions and so on. Under hypnosis the subject may uncritically accept hallucinated experiences.
4. When instructed to do so, responsive hypnotic subjects forget all or most of what happened during the hypnotic session. When a prearranged release signal is given, memories are restored.

Раздел 2. Практическое использование языкового материала

Use of English

Part 1. Методика установления соответствия

Match each definition (a-j) with the appropriate word (1-7). Write your answers in the boxes.

<p>1. Motivation</p> <p>2. Reward</p> <p>3. Memory</p> <p>4. Anxiety</p> <p>5. Pattern</p> <p>6. Maturity</p> <p>7. Heredity</p>	<p>a. something that you get because you have done something good or helpful or have worked hard</p> <p>b. the process by which mental and physical qualities are passed from a parent to a child before the child is born</p> <p>c. something that is done in order to punish someone, or the act of punishing them</p> <p>d. the feeling of being very worried about something</p> <p>e. the feeling of being very worried about something</p> <p>f. someone's ability to remember things, places, experiences etc</p> <p>g. the time, usually between the ages of 12 and 18, when a young person is developing into an adult</p> <p>h. the time or state when someone or something is fully grown or developed</p> <p>i. the process by which people or animals are trained to behave in a particular way when particular things happen</p> <p>j. eagerness and willingness to do something without needing to be told or forced to do it</p>
---	--

1	2	3	4	5	6	7

Part 2. Методика трансформации на основе словообразования
с учетом грамматического контекста

*For questions 1–12 read the text below. Use the words given in capitals at the end of some of the lines to form a derivative that fits the gap **in the same line**. There is one example (0). Write your answers in the table.*

The modal (0)... of sensations is based on the specific features of the influence they reflect: touch, hearing, (1)... , temperature, smell, taste and so on. (2)... sensations provide us with thirty times more information than we obtain through hearing. The visual is also more (3)... Visual sensation (4) ... from the sensations of touch. Not for nothing is it said that the seeing eye is the pupil of the feeling hand. And we (5)... the reliability of the "pupil's" evidence, we resort to the (6)... of the teacher: we feel the object with our hands. Spatial, tangible (7)... is the chief means of getting to know the world geometrically, as an assembly of material bodies. (8)... also plays an important role in sensuous (9)... . Its development is mainly connected with the sound structure of language as the (10)... means of communication and also with the sound structure of music. (11)... are the most reliable bond between knowledge and the (12)... and we know nothing about the sensuous properties of things without them.

- 0. DIVIDE
- 1. VIBRATE
- 2. VISION
- 3. RELY
- 4. ORIGIN
- 5. DOUBTLESS
- 6. ASSIST
- 7. SENSIBLE
- 8. HEAR
- 9. REFLECT
- 10. BASIS
- 11. SENSATIONAL
- 12. UNIVERSAL

0	<i>division</i>
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Part 3. Методика трансформации на основе перифраза
с учетом грамматического контекста

Transform the following sentences into sentences with the Infinitive Constructions or ing-forms

1. It appears that visual perceptions have been studied best of all.

Visual perceptions _____ best of all.

2. It is expected that the next trial will be more successful.

The next trial _____ successful.

3. It is likely that many outstanding psychologists are taking part in the conference.

Many outstanding psychologists _____ in the conference.

4. The subjects were reacting to stimuli. We saw them.

We saw _____ stimuli.

5. We expected that anxiety would make subjects take longer to react.

We expected _____ take longer to react.

6. We all know that he will understand your problem and help you to solve it.

We all know _____ and help you to solve it.

7. After he made an experiment, he checked the results.

After _____ an experiment, he checked the results.

8. Before you get a reward, you should accomplish the work.

Before _____, you should accomplish the work.

9. As soon as I had finished reading the book, I returned it to the library.

_____, I returned it to the library.

10. When we are sleeping, we are actually looking at something.

When _____, we are actually looking at something.

Part 4. Методика на дополнение

Put each of the following words/word combinations into its correct place (1–5) in the passage below. There is one extra word/word combination which you do not need to use. There is an example at the beginning (0). Write your answers in the table.

**rote memory rehearsal memory span storage capacity cortex
psychologists-retrieval**

Memory is a common sense concept as well as intelligence but it has caused much trouble to *psychologists*. Memory is located in the centre of the nervous system on (1) _____ of the brain.

Information is to be received in primary memory by a process called (2) _____. When this process is prevented or disrupted, you cannot remember information stored in short-term memory. Information received through the senses is stored and utilized as needed, within the limits of (3) _____ that is inflexible individual characteristic. One way to determine it is to measure the (4) _____, the number of the items to be recalled by an individual after just one presentation.

We can postulate four processes concerned with what is normally thought of memory: remembering, retention, (5) _____, forgetting.

0	<i>psychologists.</i>
1	
2	
3	
4	
5	

Приложение 3. Анкета студента после прохождения предтеста

Ответьте на приведенные ниже вопросы:

		Комментарии
Соответствовал ли языковой материал тестовых заданий лексическому и грамматическому материалу, изучаемому на занятиях?		
<p>С вашей точки зрения:</p> <p>Каким аспектам языка следует уделить больше внимания во время аудиторных занятий?</p> <p>Каким видам заданий следует уделить больше внимания во время аудиторных занятий?</p> <p>Какие учебные умения вам необходимы? (подготовка презентации, выступление с докладом)</p>		
<p>Какие задания были наиболее трудными и почему?</p> <p>В разделе «Чтение»</p> <p>В разделе «Практическое использование языкового материала»</p>		
Достаточно ли было отведенного времени на выполнение заданий?		

Приложение 4. Образец экспериментального теста для проведения итогового тестирования

Фамилия Имя Отчество студента.....

Тест по английскому языку

Инструкция по выполнению теста

Тест по английскому языку состоит из 4 разделов («Чтение», «Использование языкового материала», «Письмо», «Говорение»)

Сегодня вы будете выполнять задания разделов **«Чтение»** и **«Использование языкового материала»**.

Раздел 1 «Чтение» включает 2 задания. Рекомендуемое время выполнения заданий раздела — 35 минут.

Раздел 2 «Использование языкового материала» включает 4 задания. Время выполнения заданий раздела — 50 минут.

Внимание! Выполняйте задания на выданных вам листах и не забывайте после окончания выполнения заданий переносить **ответы в бланк ответов** в конце каждого раздела.

Желаем успеха!

Раздел 1. Чтение**Test
Reading
Part 1**

*You are going to **read** a magazine article about **common beliefs** . For questions 1–6, **choose one** answer (**A, B, or C**) which you think fits best according to the text. **Write** your answers **in** the corresponding boxes in the table.*

As armchair psychologists, we all have common-sense theories about which personality characteristics go together. Research has shown that we tend to expect clever people to be also warm-hearted and that they are unlikely to be self-centered. We expect frank people to be brave and shy people to lack ambition.

Psychologists believed that we develop a folk psychology, where each culture generates stories about what people are like and how they act, as we need to categorize things in order to understand them.

Sometimes these narratives give us useful shortcuts. When I get to a train station to meet someone I've come to interview for a programme, I use all sorts of conventional ideas based on their job to guess which person it could be. These are stereotypes and I might be wrong — but when I'm right, it saves me having to approach everyone on the platform.

However, scientists have discovered recently that, based on nothing more than a photograph, we're happy to decide a good-looking person is not only attractive, but sociable, humorous and interesting. Even your name can lead to certain expectations. Over the years, various experiments have found teachers gave higher marks to essays from pupils with the most 'intelligent' names, despite the essays being identical.

When we try to predict someone's behavior, we tend to overestimate the influence of personality and to underestimate the effect of situation. If someone asked you how good you were as a manager, you might give specific examples of how you reacted in certain circumstances. But if someone asked you how good a manager your boss was, would you take into account the circumstances this person has to deal with at work or make your decision based on what you think they're like as a person?

The less information we have, the more likely we are to rely on stereotypes to fill in the gaps. Short descriptions have been suggested as a way of screening for terrorists boarding planes, so that people could be selected basing on seemingly suspicious behavior. But given what we know about the way our brains make guesses, how automatic and ingrained the stereotypes are, we simply couldn't guarantee that the quick decisions officials have to make won't be influenced by stereotypes.

1. Research has shown that
 - a) the common theories many of us use have much sense.
 - b) intelligent people are mostly considered to be friendly.
 - c) we generally don't like self-centered or shy people.

2. We develop a "folk psychology" because
 - a) each culture generates stories about people's personalities.
 - b) it always helps us to get an insight into people's hidden characteristics.
 - c) it's easier for a human mind to perceive things using certain patterns.

3. When the author meets a person she is supposed to interview
 - a) her approach is often influenced by the job image.
 - b) her use of stereotypes always helps her.
 - c) she sometimes approaches everyone on the platform.

4. Studies show that
 - a) a photographic image makes us believe that we can judge the character.
 - b) teachers are more likely to give higher marks to good-looking students.
 - c) students with "intelligent" names often write more profound essays.

5. When we try to predict someone's behavior we
 - a) tend to take into account the impact of the situation.
 - b) judge our superiors by their managing their work.
 - c) judge ourselves in connection with a particular situation.

6. Attempts to find terrorists boarding planes often fail because
 - a) people making examination have unreliable information.
 - b) the process used is affected by certain beliefs.
 - c) our brains sometimes make decisions too quickly.

Part 2

*You are going to **read** a magazine article **about** self-deception. For statements 7–16, decide if the statement is true (T), false (F) or not given (NG). Write your answers in the corresponding boxes in the table.*

7. People tend to construct deceptive statements with the goal to gain power over the world.
8. The second type of deception involves people who do not understand what happens in reality.
9. Self-deception can continue because people engaged in it make more and more mistakes.
10. Dissonance theory explains how people justify their actions by creating unrealistic but favorable pictures of themselves.
11. Unjustly neglected painters are engaged in self-deception very often.
12. Trying to look good in the eyes of the experimenter people were ready to hurt fellow human beings.
13. Dissonance theory underlies all case-studies where subjects committed motiveless crimes.
14. The authors characterize President Bush as the one clinging to his positive self-image.
15. According to the authors people with negative self-view often erode notion of achievement.
16. The authors attribute their theory to only approximately 70% of the population.

We often have to use all our powers of persuasion to get our opponents agree. Even though we don't tell them any lies we are not entirely honest with them.

There are at least two kinds of deceptive statements. The more common and familiar type is made willfully, with the goal of misleading listeners into believing something that the deceiver knows to be untrue. The second sort is made when the speaker has persuaded himself that something false is actually true. Authors Carol Tavris and Elliot Aronson focus on this latter category, which involves self-deception. Self-justifications of this sort are especially dangerous because they allow the person making them to feel better. Thus emboldened, he or she will not only fail to take corrective action but will be prone to make additional mistakes, be untruthful about them and so on.

The central tenet of the authors' version of dissonance theory is that people's brains are wired to find consistency between what they do and their positive images of themselves. The typical outcome is that people twist the truth to make it seem kinder or more flattering for themselves than it actually is. For instance, one can claim to be an unjustly neglected painter but it is sheer self-deception, he is not good at all.

Dissonance theory, according to the authors, can explain many laboratory findings and elements of many naturally occurring phenomena. For example, the authors maintain that when ordinary people agreed to administer dangerously strong electric shocks to helpless learners in Stanley Milgram's classic experiments, the subjects' tendency for self-justification ("the experimenter told me to continue") was a key contributor to their complicity. Similarly, in instances in which prosecutors have refused to back down when DNA evidence has revealed that a defendant was wrongfully sentenced for committing a crime, Tavris and Aronson attribute the prosecutors' refusal to admit the error to self-justification processes. Speaking about politics, for example, they characterize George W. Bush as "the poster boy for 'clinging to a discredited belief."

Tavris and Aronson consider that their theory can be applied universally ("our efforts at self-justification are all designed to serve our need to feel good about what we have done, what we believe, and who we are," they say), it is puzzling that they credit cognitive dissonance theory with explaining empirical evidence that people with a negative self-view may try to validate that low opinion of themselves by dismissing success experiences as accidents or anomalies. Clearly, something like dissonance (a desire for psychological coherence, perhaps) is motivating such reactions, but it cannot be the authors' version of it, with its claim that dissonance is motivated by a desire to preserve positive self-views. More generally, if one buys the assumption that dissonance is restricted to people with positive self-views (and not all theorists do), then dissonance is not a universal motive but instead applies only to the roughly 70 percent of the population who possess positive self-views.

Раздел 2. Использование языкового материала (Use of English)

Part 1

*Match each definition (a-m) with the appropriate word (17–26). Write your answers in the corresponding boxes in the table. There are three **extra letters** you do not need to use.*

<p>17 sample</p> <p>18 awareness</p> <p>19 tension</p> <p>20 cognitive</p> <p>21 retrieve</p> <p>22 maturation</p> <p>23 perception</p> <p>24 supportive</p> <p>25 environment</p> <p>26 survey</p>	<p>a) the feeling of being so nervous or worried that you cannot relax</p> <p>b) a very strong feeling of disliking or being afraid of something</p> <p>c) connected with thinking or conscious mental processes</p> <p>d) the central or most important surroundings, people, way of life, circumstances in which a person live</p> <p>e) showing agreement and giving encouragement</p> <p>f) a medical condition in which you have difficulty sleeping</p> <p>g) the state of being conscious to surrounding events</p> <p>h) to ask people questions in order to find out about their opinions or behaviour</p> <p>i) the ability to notice something by seeing, hearing, smelling, etc</p> <p>j) the period of your life when you change from being a child to being a young adult</p> <p>k) a part of a whole taken to show what the rest is</p> <p>l) the quality of having many different functions or uses</p> <p>m) to get back information stored in one's memory in order to use it again</p>
---	--

Part 2

For questions 27–36 read the text below. Use the words given in capitals at the end of some of the lines to form a derivative that fits the gap in the same line. There is one example (0). Write your answers in the table.

<p>Jealousy is an extremely 0 <i>painful</i>..... emotion; social 27, whether real or imagined, always hurts. It throws the mind into confusion and is difficult to displace. Those in its grip 28..... blame the 29..... on a partner for paying attention to others. But there are huge individual 30..... in the propensity for jealousy, and there is emerging evidence that elements of 31..... influence some of them. Those who are most insecure, in fact, may be most unrealistic in perceiving threats and making 32..... But this same view of jealousy also suggests that the emotion need not be unleashed on a destructive path; it can instead serve a 33..... constructive purpose—as a 34..... signal to look within and repair one's own sense of self. That, in turn, can only improve the 35..... Jealousy, it seems, says more about the 36..... than about the deeds or misdeeds of a mate.</p>	<p>0 PAIN 27 EXCLUDE 28 TYPICAL 29 COMFORT 30 DIFFER 31 PERSON 32 ACCUSE 33 HIGH 34 VALUE 35 RELATION 36 BEAR</p>
---	--

Part 3

For questions 37–43 complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence. Use the Subjective Infinitive Construction, the Objective-with-the Infinitive Construction, the Gerund, the Participle. There is an example at the beginning (0). Write your answers in the table.

0) We suppose that self-concept influences people's abilities to solve problems effectively.

We suppose self-concept to influence people's abilities to solve problems effectively.

37) Parents expect that their children will develop their intellectual potential.

Parents expect _____ their intellectual potential.

38) It has been found that girls enter adolescence two years earlier than boys.

Girls _____ adolescence two years earlier than boys.

39) Scientists don't suppose that intelligence and creative thinking are closely connected.

Scientists don't suppose _____ closely connected.

40) It seems that he knows how to deal with situation.

He _____ how to deal with situation.

41) While I was reading the text, I found several unknown words.

While _____ the text, I found several unknown words.

42) As soon as he had investigated all the facets of the problem, he proved his hypothesis.

_____ all the facets of the problem, he proved his hypothesis.

43) Before you make some conclusions, you should investigate the problem.

Before _____ some conclusions, you should investigate the problem.

Part 4

Put each of the following words/word combinations into its correct place (44–50) in the passage below. There is two extra word/word combination which you do not need to use. There is an example at the beginning (0). Write your answers in the table.

**Asleep recuperation expectancy continuation survey sensation depression
insomnia wakefulness experiment**

We may not give it a moment's thought, but most of us will probably spend the third of our lives (0) *asleep*. A new (44) _____ of 1000 adults conducted by the BSC found that few people understand the important role that sleep plays in normal daily brain functions and many people reduce their brain power by getting to little sleep. The normal human daily cycle of activity is of some 7/8 hours' sleep alternating with some 16/17 hours' (45) _____.

According to recent medical research sleeping more than nine hours or less than six hours a night can shorten your life (46) _____.

Sleep is a period of (47) _____. This period is essential to our health and well-being, but an increasing number of people today suffer from an inability to sleep. (48) _____ affects a high proportion of us and this frustrating malady can have dire results. Creative thought can be deadened, reflexes slowed and (49) _____ dimmed. If the inability to sleep lasts for more than a week or two, it can cause severe (50) _____.

По окончании выполнения заданий раздела не забудьте **перенести** свои **ответы** в бланк ответов.

Бланк ответов раздела 2 «Использование языкового материала»

17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
27					39				
28					40				
29					41				
30					42				
31					43				
32					44				
33					45				
34					46				
35					47				
36					48				
37					49				
38					50				

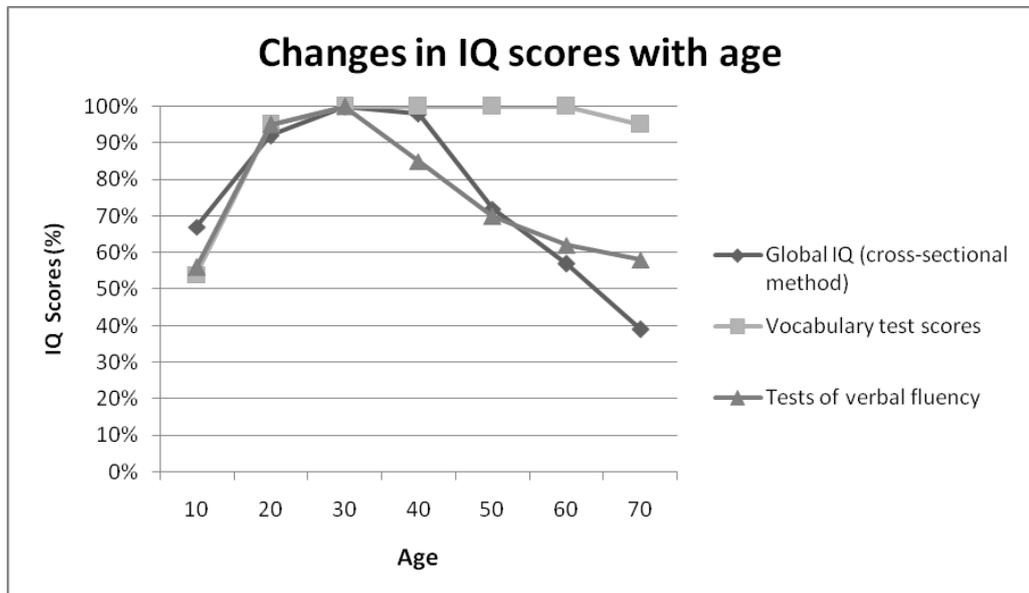
Раздел 3. «Письмо»**WRITING TASK 1**

You have **40** minutes to do this task.

The graph below shows the results of the research into the intellectual changes throughout one's life.

Summarise the information by selecting and reporting the main features, and make comparisons where relevant.

Write at least **120** words.



WRITING TASK 2

You have seen the advertisement below in the magazine “Psychology today”. Read the advertisement below and the notes you have made carefully. Then **write a letter of between 120– 140 words in an appropriate style, covering all the points in your notes.**

You should use your own words as far as possible.

Remember to write the addresses.

Bachelor’s degree in Psychology is a first degree at college or university.

<p>Earn your Master’s degree! The Sunbrook University College provides education for adult learners who are <u>working professionals</u>.</p> <p>The College's Psychology degree courses focus on existential, transpersonal psychology and <u>other fields of study</u>.</p> <p>We offer three degrees in psychology: MA; PhD; and PsyD. Students may also tailor the focus of their degree program by choosing a <u>speciality</u> or by completing a certificate in a particular area of focus.</p> <p>The career options open to individuals after graduation represent a broad range of <u>occupations and organizations</u>.</p> <p>For any further questions, please don't hesitate to write to us. Contact: Sunbrook University College Bayham Street Mornington Crescent Camden Greater London NW1 0EY</p>	<p><i>Bachelor’s degree in Psychology — no experience?</i></p>
	<p><i>Humanistic psychology?</i></p>
	<p><i>Two specialities at the same time?</i></p>
	<p><i>To become an educational psychologist?</i></p>
	<p><i>Distance learning possible?</i></p>
	<p><i>Internet site?</i></p>

WRITING TASK 3

You have **40 minutes** to do this task.

Comment on the following statement:

Some parents think that punishment is necessary in bringing up children. Others believe that there are more efficient ways to improve your children's motivation.

What is your opinion?

Write a composition in **160 and 180 words**.

Use the following plan:

- *write the introduction (state the problem)*
- *express your personal opinion and reasons for it*
- *consider the opposing point of view and give your comments on it-
draw a conclusion*

Раздел 4. «Говорение»

STUDENT CARD (B1)

Task 1 (3–3.5 minutes)

Give a talk on **travelling**.

Remember to:

- **explain why people go travelling**
- **say what places they most often choose to go to, why**
- **describe and compare different ways of travelling**
- **describe one of your travelling experiences**

You will have to talk for **2–2.5 minutes**. The examiner will listen **until you have finished**. Then she/he will ask you some questions.

INTERLOCUTOR CARD

Warm up

1. Do you like going to school?
2. What are your favorite classes/subjects?
3. What do you like doing in your free time?

Task 1 (3–3.5 minutes)

Let the student talk for **2–2.5 minutes**.

Ask only **those questions** which the student has not covered while giving the talk.

1. Why do people do travelling?
2. What places do people most often, choose to go to? Why?
3. Can you describe and compare some ways of travelling?
4. Where have you travelled to? Was it an exciting experience?

All of these ideas must be covered.

Finally, you must ask **each student** the following questions:

Is it better to travel alone or with friends/family? Why?

What recommendations could you give people who go travelling?

SKILLS TO BE TESTED

Student is expected to demonstrate her/ his ability to:

- **speak at length elaborating on the topic**
- **produce coherent utterances**
- **give reasons**
- **use accurate grammar structures and a good range of vocabulary appropriate to the context and function**

STUDENT CARD (B2)

Task 1 (5–6 minutes)

Give a talk covering **all the 3 statements** given below.

These are some of the ideas people have on **environmental problems**:

The companies are obsessed with the idea of environmentally friendly products because it makes money.

It's nonsense to ask governments to sacrifice the economic development in some areas in order to protect the environment.

The environmental activists talk too much on wild animals in Africa, they'd better think of thousands of children dying from hunger there.

Which of the above do you fully agree, partially agree or totally disagree with?

You will have to talk for **3–3.5 minutes**. The examiner will listen **until you have finished**. Then she/he will ask you some questions.

INTERLOCUTOR CARD

Task 1 (5–6 minutes)

Let the student talk for **3–3.5 minutes**.

When the student has finished speaking invite her/him to make comments on two more statements:

Protecting the environment is a matter of individual conscience.

Urban life is a crowded cage, it's an extremely hostile environment for people.

SKILLS TO BE TESTED

The student is expected to demonstrate her/ his ability to:

- **speak at length collaborating on the topic**
- **express attitudes**
- **give reasons justifying her/his opinions**
- **use accurate grammar structures and a good range of vocabulary appropriate to the context and function**

STUDENT CARD

Task 2 (9–10 minutes)

You have **5 minutes** to read the text below. Then the examiner will ask you some **questions**.

It was demonstrated by many psychologists that high levels of anxiety cause disorganised behavior and have a negative effect on performance.

The book "*Maximizing Exam Performance: A Psychological Approach*" by Don Davis, a principal lecturer and former examiner for Birmingham University, looked at the question of why performance in exams is not necessarily related to ability and why good students occasionally do badly.

Before progressing any further, however, it's worth saying that Davis does not offer a substitute for knowing your subject, only practical suggestions for those who know they react badly to stressful competitive situations.

The outcome of his book is extremely encouraging. As anxiety reactions are learned from past experiences, he says, so they can be unlearned. Ability to perform well under pressure is a skill that can be acquired. A technique proposed by Davis is to learn "positive self-talk." He suggests replacing such sentences as "I never have any luck with a question" and "I'm hopeless at exams" with "I'm gaining confidence every day." Every time you hear yourself making one of those negative statements in your mind, replace it with a positive one, until it becomes an automatic response.

Davis also suggests that as uncertainty can cause anxiety, we should keep uncertainty about the event to a minimum.

INTERLOCUTOR CARD

Task 2 (9–10 minutes)

Let the student read the extract for about **5 minutes**. Then ask her/him **all** the following questions:

- *What is the main problem discussed in Don Davis's book? Which techniques does Don Davis offer to deal with the problems?*
- *What are your personal ways of relaxing and gaining confidence?*
- *Do you agree that a certain amount of stress and anxiety is necessary in our life? Why?*

SKILLS TO BE TESTED

Student is expected to demonstrate her/ his ability to:

- **speak at length paraphrasing of what have been read.**
- **produce coherent utterances**
- **give reasons**
- **use accurate grammar structures and a good range of vocabulary appropriate to the context and function**

**Приложение 5. Анкета студента после прохождения
Итогового письменного тестирования**

Оцените по шкале от 1 до 10:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1) Понятность формулировок заданий к тестовым заданиям

Письмо

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Описание графика

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Письмо делового характера

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Сочинение

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Чтение

Part 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Part 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Практическое использование лексико-грамматического материала

Part 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Part 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Part 3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Part 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2) **Сложность заданий** в разделе

Письмо

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Описание графика

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Письмо делового характера

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Сочинение

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Чтение

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Использование лексико-грамматического материала

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Интересно ли вам было выполнять тест **да** **нет**

Комментарии

**Приложение 6. Результаты статистической обработки результатов теста
при помощи программы ITEMAN (tm) for 32-bit Windows, Version 3.6
Copyright (c) 1982–1998 by Assessment Systems Corporation**

Scale: 0

Type of Scale DICHOT

N of Items 50

N of Examinees 142

***** CONFIGURATION INFORMATION *****

Type of Correlations: Point-Biserial

Correction for Spuriousness: NO

Ability Grouping: YES

Subgroup Analysis: NO

Express Endorsements As: PROPORTIONS

Score Group Interval Width: 1

Conventional Item and Test Analysis Program

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
1	0-1	0.77	0.40	0.45	1	0.13	0.25	0.07	-0.22	
					2	0.77	0.50	0.90	0.45	*
					3	0.10	0.25	0.02	-0.38	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
2	0-2	0.67	0.63	0.55	1	0.23	0.55	0.07	-0.50	
					2	0.11	0.17	0.02	-0.17	
					3	0.67	0.28	0.90	0.55	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
3	0-3	0.63	0.24	0.29	1	0.63	0.50	0.74	0.29	*
					2	0.23	0.25	0.19	-0.07	
					3	0.14	0.25	0.07	-0.32	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
4	0-4	0.70	0.53	0.54	1	0.70	0.35	0.88	0.54	*
					2	0.15	0.35	0.05	-0.36	
					3	0.15	0.30	0.07	-0.33	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
5	0-5	0.61	0.29	0.31	1	0.23	0.45	0.05	-0.45	
					2	0.15	0.08	0.19	0.10	
					3	0.61	0.47	0.76	0.31	*
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
6	0-6	0.59	0.66	0.54	1	0.06	0.08	0.00	-0.04	
					2	0.59	0.17	0.83	0.54	*
					3	0.35	0.75	0.17	-0.54	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
7	0-7	0.41	0.37	0.30	1	0.13	0.32	0.00	-0.34	
					2	0.46	0.40	0.38	-0.04	
					3	0.41	0.25	0.62	0.30	*
Other						0.01	0.00	0.00	-0.17	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
8	0-8	0.61	0.29	0.21	1	0.30	0.40	0.17	-0.18	
					2	0.61	0.50	0.79	0.21	*
					3	0.08	0.08	0.05	-0.02	
Other						0.01	0.00	0.00	-0.17	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
9	0-9	0.35	0.40	0.29	1	0.54	0.57	0.36	-0.10	
					2	0.35	0.20	0.60	0.29	*
					3	0.10	0.20	0.05	-0.24	
Other						0.01	0.00	0.00	-0.12	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
10	0-10	0.82	0.13	0.27	1	0.82	0.70	0.83	0.27	*
					2	0.13	0.22	0.14	-0.23	
					3	0.04	0.05	0.02	-0.06	
Other						0.01	0.00	0.00	-0.12	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
11	0-11	0.60	0.58	0.50	1	0.18	0.35	0.10	-0.25	
					2	0.20	0.32	0.02	-0.33	
					3	0.60	0.30	0.88	0.50	*
Other						0.01	0.00	0.00	-0.12	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
12	0-12	0.53	0.31	0.19	1	0.53	0.43	0.74	0.19	*
					2	0.30	0.35	0.17	-0.07	
					3	0.15	0.20	0.10	-0.13	
Other						0.01	0.00	0.00	-0.12	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
13	0-13	0.50	0.53	0.38	1	0.15	0.25	0.05	-0.25	
					2	0.32	0.43	0.12	-0.20	
					3	0.50	0.28	0.81	0.38	*
Other						0.03	0.00	0.00	-0.8	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
14	0-14	0.13	0.16	0.20	1	0.37	0.38	0.26	-0.05	
					2	0.50	0.57	0.52	-0.08	
					3	0.13	0.05	0.21	0.20	*
Other						0.01	0.00	0.00	-0.01	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
15	0-15	0.64	0.36	0.32	1	0.64	0.45	0.81	0.32	*
					2	0.23	0.28	0.14	-0.17	
					3	0.13	0.28	0.05	-0.26	
Other						0.01	0.00	0.00	0.04	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
16	0-16	0.56	0.24	0.21	1	0.36	0.55	0.26	-0.24	
					2	0.56	0.40	0.64	0.21	*
					3	0.08	0.05	0.10	0.04	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
17	0-17	0.72	0.53	0.55	1	0.72	0.40	0.93	0.55	*
					2	0.27	0.60	0.05	-0.56	
Other						0.01	0.00	0.00	0.06	

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
18	0-18	0.61	0.75	0.64	1	0.61	0.20	0.95	0.64	*
					2	0.39	0.80	0.05	-0.64	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
19	0-19	0.64	0.58	0.52	1	0.64	0.32	0.90	0.52	*
					2	0.36	0.68	0.10	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
20	0-20	0.94	0.15	0.28	1	0.94	0.85	1.00	0.28	*
					2	0.06	0.15	0.00	-0.28	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
21	0-21	0.86	0.35	0.51	1	0.86	0.65	1.00	0.51	*
					2	0.14	0.35	0.00	-0.51	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
22	0-22	0.82	0.38	0.46	1	0.82	0.60	0.98	0.46	*
					2	0.18	0.40	0.02	-0.46	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
23	0-23	0.92	0.20	0.40	1	0.92	0.77	0.98	0.40	*
					2	0.08	0.22	0.02	-0.40	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
24	0-24	0.80	0.45	0.49	1	0.80	0.52	0.98	0.49	*
					2	0.20	0.47	0.02	-0.49	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
25	0-25	0.88	0.32	0.51	1	0.88	0.68	1.00	0.51	*
					2	0.12	0.32	0.00	-0.51	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
26	0-26	0.58	0.71	0.59	1	0.58	0.17	0.88	0.59	*
					2	0.42	0.82	0.12	-0.59	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
27	0-27	0.55	0.70	0.52	1	0.55	0.20	0.90	0.52	*
					2	0.45	0.80	0.10	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
28	0-28	0.80	0.55	0.59	1	0.80	0.45	1.00	0.59	*
					2	0.20	0.55	0.00	-0.59	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
29	0-29	0.52	0.75	0.58	1	0.52	0.15	0.90	0.58	*
					2	0.48	0.85	0.10	-0.58	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
30	0-30	0.57	0.58	0.49	1	0.57	0.22	0.81	0.49	*
					2	0.43	0.77	0.19	-0.49	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
31	0-31	0.75	0.28	0.22	1	0.75	0.63	0.90	0.22	*
					2	0.25	0.38	0.10	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
32	0-32	0.31	0.64	0.51	1	0.31	0.03	0.67	0.51	*
					2	0.69	0.98	0.33	-0.51	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
33	0-33	0.44	0.71	0.52	1	0.44	0.13	0.83	0.52	*
					2	0.56	0.88	0.17	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
34	0-34	0.72	0.63	0.57	1	0.72	0.32	0.95	0.57	*
					2	0.28	0.68	0.05	-0.57	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
35	0-35	0.68	0.65	0.52	1	0.68	0.35	1.00	0.52	*
					2	0.32	0.65	0.00	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
36	0-36	0.36	0.49	0.36	1	0.36	0.13	0.62	0.36	*
					2	0.64	0.88	0.38	-0.36	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
37	0-37	0.77	0.40	0.41	1	0.77	0.52	0.93	0.41	*
					2	0.23	0.47	0.07	-0.41	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
38	0-38	0.44	0.54	0.46	1	0.44	0.15	0.69	0.46	*
					2	0.56	0.85	0.31	-0.46	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
39	0-39	0.65	0.51	0.48	1	0.65	0.32	0.83	0.48	*
					2	0.35	0.68	0.17	-0.48	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
40	0-40	0.65	0.63	0.52	1	0.65	0.28	0.90	0.52	*
					2	0.35	0.73	0.10	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
41	0-41	0.68	0.65	0.58	1	0.68	0.25	0.90	0.58	*
					2	0.32	0.75	0.10	-0.58	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
42	0-42	0.54	0.64	0.56	1	0.54	0.10	0.74	0.56	*
					2	0.46	0.90	0.26	-0.56	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
43	0-43	0.72	0.43	0.46	1	0.72	0.43	0.86	0.46	*
					2	0.28	0.57	0.14	-0.46	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
44	0-44	0.49	0.66	0.52	1	0.49	0.13	0.79	0.52	*
					2	0.51	0.88	0.21	-0.52	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
45	0-45	0.81	0.48	0.49	1	0.81	0.52	1.00	0.49	*
					2	0.19	0.47	0.00	-0.49	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
46	0-46	0.42	0.32	0.25	1	0.42	0.32	0.64	0.25	*
					2	0.58	0.68	0.36	-0.25	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
47	0-47	0.77	0.45	0.44	1	0.77	0.50	0.95	0.44	*
					2	0.23	0.50	0.05	-0.44	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
48	0-48	0.72	0.65	0.61	1	0.72	0.30	0.95	0.61	*
					2	0.28	0.70	0.05	-0.61	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
49	0-49	0.75	0.65	0.64	1	0.75	0.35	1.00	0.64	*
					2	0.25	0.65	0.00	-0.64	
Other						0.00	0.00	0.00		

Item Statistics					Alternative Statistics					
Seq No.	Scale Item	Prop. Correct	Disc. Index	Point Biser.	Alt.	Prop. Total	Endorsing		Point Biser.	Key
							Low	High		
50	0-50	0.77	0.40	0.45	1	0.77	0.50	0.90	0.45	*
					2	0.23	0.50	0.10	-0.45	
Other						0.00	0.00	0.00		

Scale Statistics

Scale: 0

N of Items 50

N of Examinees 142

Mean 31.782

Variance 100.368

Std. Dev. 10.018

Skew -0.612

Kurtosis -0.379

Minimum 6.000

Maximum 49.000

Median 34.000

Alpha 0.917

SEM 2.894

Mean P 0.636

Mean Item-Tot. 0.445

Mean Biserial 0.599

Max Score (Low) 26

N (Low Group) 40

Min Score (High) 39

N (High Group) 42

Score Distribution Table
 Number Correct Freq- uency Cum Freq PR PCT

Number Correct	Freq- uency	Cum Freq	PR	PCT	
. . . No examinees below this score . . .					
5	0	0	1	0	+
6	1	1	1	1	#
7	1	2	1	1	#
8	0	2	1	0	
9	0	2	1	0	
10	4	6	4	3	+###
11	1	7	5	1	#
12	1	8	6	1	#
13	2	10	7	1	#
14	1	11	8	1	#
15	0	11	8	0	+
16	1	12	8	1	#
17	1	13	9	1	#
18	5	18	13	4	####
19	3	21	15	2	##
20	2	23	16	1	+##
21	4	27	19	3	###
22	1	28	20	1	#
23	6	34	24	4	####
24	2	36	25	1	#
25	1	37	26	1	+##
26	3	40	28	2	##
27	2	42	30	1	#
28	4	46	32	3	###
29	3	49	35	2	##
30	4	53	37	3	+###
31	5	58	41	4	####
32	6	64	45	4	####
33	2	66	46	1	#
34	5	71	50	4	####
35	8	79	56	6	+#####
36	9	88	62	6	#####
37	8	96	68	6	#####
38	4	100	70	3	###
39	8	108	76	6	#####
40	6	114	80	4	+####
41	8	122	86	6	#####
42	7	129	91	5	#####
43	2	131	92	1	#
44	0	131	92	0	
45	3	134	94	2	+##
46	4	138	97	3	###
47	0	138	97	0	
48	1	139	98	1	#
49	3	142	99	2	##
50	0	142	99	0	+

|-----+-----+-----+-----+
 5 10 15 20 25
 Percentage of Examinees

Приложение 7. Образцы дополнительных нормированных тестовых заданий из банка тестовых заданий для промежуточного и текущего контроля

Методика множественного соответствия

You are going to read an article in which four people describe their best teacher. For questions 7–17, choose from the people (A–D). The people may be chosen more than once. Write your answers in the boxes of the table.

Which person had a teacher who

might have preferred their pupil to choose a different career?

had to overcome a disadvantage when teaching?

made contact after their pupil left school?

taught in an unusual physical position?

changed their pupils' behaviour?

pointed their pupil in the direction of a successful career?

decided what to teach by responding to their pupil's interests?

refused to do things in a traditional way?

was also doing another job at the same time?

put an emphasis on what pupils expressed, not the way they expressed it?

7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	

My best teacher

A

Veronique Tadjó

I started learning Tae Kwon Do when I was about 13. My teacher, Kim Young Tae, had been sent by the Tae Kwon Do federation in Korea to open a club. It was very successful. When he arrived he didn't know a word of French so he used to demonstrate rather than explain. At the time my brother and I started learning Tae Kwon Do, we were fighting like mad. But we quickly understood we had to stop fighting because we realized that fighting was about self-defence, not aggression. Tae Kwon Do teaches you to control your anger and control your body. Later on, Kim opened a restaurant and then moved back to Korea. We had a very friendly relationship, but somehow I feel like I was a disappointment to him. He thought I had a future in the sport. But when I was 17 I decided it was not what I wanted to do.

B

Helen Mirren

Everyone loved Miss Welding. She taught me between the ages of 13 and 17 and was instrumental in my becoming an actress. She knew I was interested in acting, but it just wasn't an option in my world. My father was a driving examiner and I wasn't exposed to acting as a career. It was Miss Welding who told me about the National Youth Theatre, which was an organisation I was unaware of. She suggested I look into it and think about going there. About ten years after I left school, when I was with the Royal Shakespeare Company. I got a letter from Miss Welding saying she was following my career with interest, but as far as I know, she never came to see me perform.

C

Nisha Ishtiak

My father was editor of Pakistan's largest newspaper and he knew and liked its librarian, Atif Burkhi. Atif was well-educated and when I was about 12 my father decided I should learn more about the region's history and he chose Atif as my tutor. He took me through a lot of history, but after a few lessons I got bored. 'I know you're being paid by my parents to teach me this stuff,' I said, 'but there are other things in the world.' He burst out laughing as he so often did and asked: 'What do you want to talk about then?' And so we would discuss global issues and world literature.

D

Suzanne Terry

Brian Earle, my English teacher was a very intense man with thick glasses, and the fact that he taught a lot of his classes standing on his head was also seen as extremely peculiar. He taught me for just one year and it was probably one of the most creative years of my life. He didn't believe in giving marks for grammar or punctuation; he implied that the mechanics of writing were not important if you had something to say. Brian Earle had a love of teaching and his subject.

Методика дополнения

You should spend about 20 minutes on Questions 1–7 which are based on the reading passage. Choose from the sentences (A-H) the one which fits each gap (1–7). There is one sentence which you do not need to use.

A That is why, for example, women are encouraged to examine their breasts regularly and to seek medical advice if they note any unusual changes.

B These cell clusters, or malignant tumors, can proceed to invade bodily tissue and cause damage to the body's organs. In many cases, the eventual outcome is death.

C So far, however, there is no solid evidence that such programs can in fact extend people's lives (Levy, 1984).

D Seventeen years later, the researcher found that those men who had been highly depressed at the time of the testing had twice the chance of dying of cancer as men who had not been depressed.

E A second group was exposed to the same duration of shock but had no means of actively coping with the stress. The third group was never shocked.

F However, prolonged stress may lead to elevated levels of corticosteroids and to lower levels of the neurotransmitter norepinephrine in the brain.

G Other recent research suggests that those women who complain most about their breast cancer — who express their anger outwardly, instead of keeping it inside — have a better chance for recovery (Levy, 1984).

H For example, lung cancer starts in the lung, and breast cancer starts in the breast.

Psychology and Cancer

Cancer is the second leading cause of death in America. It remains one of the least understood diseases and, partly for that reason, one of the most feared. In cancer, cells of the body become altered and then multiply rapidly, creating clusters of cells whose growth is uncontrollable. 1.....

Medical scientists are just beginning to understand the biological mechanisms of cell behavior that underlie the onset and development of cancer. But even though these mechanisms remain mysterious, it's clear that in several respects cancer can be linked to behavior. The likelihood of cancer can be greatly increased by exposure to certain substances in the environment, including cigarette smoke, asbestos, chemical wastes, and radiation. We cannot always control our own exposure to such carcinogens (cancer-causing agents), but in at least some instances we can. Another aspect of behavior that can affect the course of cancer is a person's efforts to help detect cancer at an early stage, when it is more likely to be treated successfully. 2.....

Emotional reactions and the immune system

There is also increasing evidence that people's emotions are involved in the progression of cancer once it has begun. In a study of women who underwent mastectomy for early-stage breast cancer, Steven Greer and his coworkers in England (Greer and Morris, 1981) found that women who reacted to their diagnosis with either a fighting spirit or strong denial were more likely to be free of disease eight years later than were women who reacted with stoic acceptance or with feelings of helplessness. 3.....

Recent studies have begun to shed light on the biological mechanisms that may account for such links between emotions and cancer. These links involve the functioning of the body's immune system, a collection of billions of cells that travel through the bloodstream and defend the body against invasion by foreign agents, including bacteria and viruses, and against cells that become cancerous. Psychological factors can influence immune functioning, and the expanding field of research on their influences is called psychoimmunology (Borysenko, 1983). It is believed that small cancers form frequently in everyone but that our immune systems usually reject them. 4..... These and other changes apparently make it harder for the immune system to reject cancer cells. When the organism copes with the stress in an active way, these changes in the immune system seem to be minimized; when the organism reacts with helplessness and depression, the changes are maximized.

These links between stress, helplessness, immune function, and cancer have been demonstrated experimentally in studies with animals. In one study, Lawrence Sklar and Hymie Anisman (1979) injected three groups of mice with the same number of cancer cells. One group was then exposed to an electric shock that they could learn to escape by jumping over a barrier to safety. 5..... The cancer grew fastest and led to earliest death among the animals that had no means of coping with their stress. In contrast, the animals that could mount an effective escape did not differ in tumor growth from those that had not been shocked at all. Other studies have directly linked such inescapable stress to changes in the animal's immune system — for example, to a suppression of the proliferation of disease-fighting lymphocytes in the bloodstream (Laudenslager et al., 1983).

The link between stress, helplessness, and cancers has been demonstrated in humans as well. In one dramatic study, Richard Shekelle and his coworkers (1981) studied over 2,000 men who had taken a psychological test that diagnoses depression and other emotional states. 6..... Since depressed people might drink more alcohol or smoke more cigarettes, which might in turn increase the risk of cancer, Shekelle took this into account when he analyzed his data; the association between depression and cancer still held, regardless of drinking or smoking rates. In another study, widowed husbands were found to have a decline in the function of their white blood cells — part of the immune system — within two months of their wives' deaths (Schiefler et al., 1980).

Recommendation for treatment

Findings on the links between emotional reactions to stress and the progression of cancer have given rise to some recommendations for the treatment of cancer patients. In particular, programs that can help give cancer patients a greater feeling of control over their destinies and that can help them adopt a "fighting spirit" might just increase their odds. 7..... Developing programs that might have such an impact is an exciting frontier in health psychology.

Раздел «Использование языкового материала»

Методика установления соответствия

№ 1

Give five pairs of synonyms and two pairs of antonyms.

a disease	to be depressed	an illness
to be anxious	stress	to feel well
pressure	to suffer from	harmful
a pain	to be sick	to be afflicted with
an ache	helpful	

Synonyms

1 _____ is similar to _____

2 _____ is similar to _____

3 _____ is similar to _____

4 _____ is similar to _____

5 _____ is similar to _____

Antonyms

1 _____ is similar to _____

2 _____ is similar to _____

№ 2

Choose a synonym and an antonym from the box to the word

obstinate	calm
nude	brave
excitable	cowardly
prosperous	insincere
mean	clothed
straightforward	hard up
flexible	generous

Synonym

Antonym

- | | | |
|-----------------|-------|-------|
| • genuine | _____ | _____ |
| • stubborn | _____ | _____ |
| • naked | _____ | _____ |
| • tight-fisted | _____ | _____ |
| • highly-strung | _____ | _____ |
| • courageous | _____ | _____ |
| • well-off | _____ | _____ |

№ 3

Match the words with a similar meaning.

ultimately
 technique
 to excite
 conclusion
 to emerge
 relevant
 purpose
 initial
 to support
 instant
 to provide
 to explore

decision
 first
 connected with
 to back up
 to supply
 in the end
 momentary
 to appear
 method
 to investigate
 goal
 to arouse

№ 4

Look at these collocations for the noun problem. Match each collocation in column A to its near synonym in column B

A	B
to attack a problem	to confront a problem
to face a problem	to tackle a problem
to solve a problem	to be posed with a problem
to have a problem	to overcome a problem

Методика множественного выбора с учетом грамматического контекста

Choose the appropriate voice of a verb

In all cases diagnosis should 1)..... (*precede/be preceded*) treatment. Human problems can never 2) (*separate/be separated*) from the unique characteristics of the person involved. It is well to 3) (*remember/be remembered*) that it is not just the event that elicits responses but the person's subjective experience of the event. What the person brings to the situation in terms of his present interests and feelings, his past history, and general background can 4)..... (*determine/be determined*) his willingness to 5)..... (*change/be changed*), his ability to 6)..... (*change/be changed*) and how he will 7)..... (*change/be changed*).

The more we know about the person or persons to 8)..... (*help/be helped*), the greater are the chances for success. It is wise to 9).....(*remember/be remembered*) that no major act of behaviour is determined by a single variable. Human beings are far too complex to 10)..... (*change/be changed*) through the manipulation of a single condition in the totality of their life spaces.

Приложение 8. Анкета студента после участия в проектной работе

1. Какой вид работ на занятиях по английскому языку вы считаете наиболее эффективным и почему?

Вид работ на занятиях по английскому языку		Замечания, комментарии, пожелания
Индивидуальная работа		
Парная работа		
Работа в малых группах		
Проектная работа		

2. В каком объеме следует уделять внимание данным видам работ и почему?

	В меньшем объеме	В большем объеме	Оставить таким, какой есть	Замечания, комментарии, пожелания
Домашнее чтение				
Разговорная практика				
Письменная практика				
Презентации				
Проектная работа				
Перевод				
Домашние задания				

3. Оцените эффективность видов работ в профессиональном плане (по шкале от 1 до 10).

	1–10
Домашнее чтение	
Разговорная практика	
Письменная практика	
Презентации	
Работа над проектной работой	
Перевод	
Домашние задания	

4. Отметьте , что вы считаете положительным результатом вашего участия в проектной работе.

		Замечания, комментарии, пожелания
Преодоление тревоги и неуверенности	<input type="checkbox"/>	
Преодоление языкового барьера	<input type="checkbox"/>	
Развитие коммуникативных навыков (взаимодействие в процессе общения)	<input type="checkbox"/>	
Развитие фонетических навыков	<input type="checkbox"/>	
Развитие умений аудирования	<input type="checkbox"/>	
Развитие умений говорения	<input type="checkbox"/>	
Развитие умений письма	<input type="checkbox"/>	

5. Другие замечания, пожелания и комментарии.

**Приложение 9. Пример таблицы тестовых результатов
для вычисления в программе Excel (по: Гребенников, Сеничкина, 2014)**

№ студента / № тестового вопроса	1	2	3	4	...	<i>i</i>	p_i/q_i	$\ln p_i/q_i$
1.	1							
2.	1							
3.	1							
...								
<i>j</i>								
R_j								
W_j								
p_j								
q_j								
p_j/q_j								
q_j/p_j								
$\ln q_j/p_j$								

В этой матрице рассчитывают:

p_j — долю правильных ответов испытуемого i , по всем заданиям теста;

q_i — долю неправильных ответов того же испытуемого i , по всем заданиям теста;

p_i/q_i — потенциал подготовленности испытуемого i ;

$\ln p_i/q_i$ — логит подготовленности;

$\ln q_j/p_j$ — логит трудности задания.