

DOI: 10.15372/PHE20170217

УДК 378+372.016:811*40

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КОНСТРУИРОВАНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ ТЕСТОВ

Т. Г. Третьякова (Новосибирск)

Аннотация. В статье выделены особенности обучения студентов факультета иностранных языков конструированию педагогических тестов для эффективного применения в школе. Преподавательские тесты применяются для оценивания учебных достижений. Объективность оценивания способствует развитию учащихся. Математико-статистическая обработка результатов тестирования, в том числе наличие показателей качества (надежности и валидности), обосновывает объективность оценивания. Подчеркнута профессиональная направленность процесса обучения, необходимость формирования нового взгляда на контрольные материалы, их соответствие современным требованиям педагогики. Обоснованы темы для изучения тестовой теории, особенностей лингводидактических тестов, их роли в формировании компонентов коммуникативной компетенции. Утверждается: необходимо понимание того, что можно измерить тестами, что оценивают разные тесты, в том числе клоуз-тесты; практические занятия проводятся с целью формирования умений конструирования тестов, определения статистических характеристик заданий.

Ключевые слова: преподавательские тесты, оценивание учебных достижений, компоненты коммуникативной компетенции, развитие учащихся.

SPECIAL ASPECTS OF INSTRUCTION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS IN TEST CONSTRUCTING

T. G. Tretyakova (Novosibirsk)

Abstract. This article focuses upon special aspects of teaching students of the Department of Foreign Languages to construct teacher-made tests for effective application at school. Teacher-made tests estimate the pupil achievements. Their objectivity improves the learners' development.

The mathematical-statistical measurement of test results, including reliability and validity, is used to the foundation of objectivity of the procedure. The article emphasizes the professional orientation of learning process, a new vision of assessment materials according to modern trends of pedagogy. We offer

© Третьякова Т. Г., 2017

Тамара Григорьевна Третьякова – аспирант кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: tamrika55@mail.ru

Tamara G. Tretyakova – Postgraduate student of the Chair of English language, the Novosibirsk State Pedagogical University.

a curriculum for teaching the test theory, peculiar aspects of language tests, as well as their role in forming the communicative competence. It is important to understand what can be tested, what different tests measure, including cloze-tests. Practical classes are held to form students' skills to construct tests and estimate the items statistical characteristics using computer program.

Keywords: *teacher made tests, evaluation of achievement learning, components of communicative competence, developing of learner.*

Способность учителя иностранного языка оценивать уровень подготовленности учащихся при помощи тестов – необходимое условие улучшения учебных достижений. Для того чтобы учебные достижения школьников получали объективную оценку, студентам (будущим учителям) необходимо научиться применять разные методы оценивания, в том числе тестовые.

Целеполагание и система оценивания знаний – важнейшие компоненты педагогической системы. По мнению И. Н. Гулидова, все изменения в системе образования необходимо начинать с этих компонентов [1, с. 31]. Однако в педагогической литературе отмечается, что не во всех педагогических вузах в последнее время изучался курс психологической и педагогической диагностики [2, с. 239–243]. В то время как для преподавателя особенно важно, по нашему мнению, уметь применять на практике нестандартизованные преподавательские тесты.

Подготовка будущих педагогов к оценочной деятельности может и должна осуществляться в процессе обучения в вузе. Это, прежде всего, вопросы измерения уровня подготовленности испытуемых, в какой-то мере вопросы точности измерений в гуманитарных науках и влияние оценки на процесс обучения. Современные образовательные технологии предполагают владение тестовыми методами контроля не только для осуществления внешнего контроля со стороны учителя, но и для предшествующего самоконтроля учащихся.

Отечественными исследователями были разработаны методы и приемы тестирования лексики и грамматики, указаны основные показатели качества лингводидактических тестов: валидность, надежность, практичность, экономичность; дана классификация тестов по целям тестирования; выработаны требования к составлению заданий языковых тестов; разработаны типы заданий; даны рекомендации по обработке и интерпретации результатов тестирования, а также для составления тестов по чтению, аудированию, устной речи.

Анализ трудов зарубежных и отечественных исследователей, например, И. А. Рапопорта, А. В. Хуторского, позволил выделить ряд проблем, препятствующих созданию эффективных систем контроля качества

учебных достижений при обучении иностранному языку в вузе. Это, прежде всего, непонимание того, что тестируется при изучении иностранного языка, по каким аспектам языка могут быть составлены языковые тесты, в какой мере объективными показателями качества учебных достижений могут быть прагматические тесты [3, с. 70–74; 4, с. 58–64]. Следовательно, необходимо выявить особенности обучения будущих учителей иностранного языка конструированию преподавательских тестов. Данное исследование проводилось на основе деятельностного подхода.

Относительно преподавательских тестов существуют разные мнения, например, К. Ингенкамп называет тесты, созданные учителями, неформальными. Они отличаются от традиционных субъективных методов проверки уровнем объективности и состояются преподавателями с целью максимально объективно измерить результаты процесса обучения в своем классе и в своей педагогической практике. Для неформальных тестов, по мнению автора, используются те же самые типы заданий, что и для формальных тестов. Отличие в том, что в неформальных тестах преобладают задания с выбором одного ответа из двух и задания на дополнение с кратким ответом, так как их легче конструировать [5, с. 139, 140].

Однако оценивание с применением тестовых материалов имеет свои особенности. Тестирование выгодно отличается от других методов оценивания тем, что к самим тестам, как инструментам оценивания, предъявляются требования, в том числе и тогда, когда речь идет о нестандартизованных, преподавательских тестах. Тестовый контроль предполагает наличие шкалы оценки качества [6, с. 199]. Целесообразно там, где возможно, дополнять традиционные методы оценивания тестированием учащихся. Кроме того, эффективное применение тестов требует хотя бы элементарного знакомства с их конструированием [7, с. 12].

Мы полагаем, что будущим учителям иностранного языка важно знать основы тестовой теории, достоинства и недостатки тестов, особенности лингводидактических тестов, понимать, что мы измеряем, применяя языковые и речевые тесты.

Как всякий метод оценивания, тесты обладают одновременно достоинствами и недостатками. По мнению А. Г. Шмелева, полезный стандартизованный тест поднимает качество оценки, вредный – понижает [8, с. 22].

Ряд авторов выделяют следующие достоинства тестов:

– тесты позволяют выявить не только уровень подготовки, но и «степень отклонения структуры знаний учащихся от идеальной структуры, планируемой педагогом на момент начала обучения», анализ профиля ответов учащихся на различные задания теста [9, с. 219–256];

– тестирование определяют и как психосберегающую технологию, которая «снимает тревожность при непосредственном общении с педагогом» и в то же время настраивает на самооценку и самоподготовку [10, с. 144];

– тесты могут являться хорошим инструментом для повышения эффективности учебного процесса, в отличие от экзаменов; каждому учащемуся предлагается выполнить тест полностью, они выполняются в короткий срок, позволяют проверить всех одновременно, все поставлены при этом в равные условия [11, с. 202];

– полученные данные подвергаются статистическому анализу, на этой основе дается качественная и количественная характеристика успеваемости учащихся [9, с. 219–256];

– важнейшими критериями тестов являются объективность, надежность, валидность. Наличие показателей качества теста как измерительного инструмента выгодно отличает его от других методов контроля [5, с. 32–42; 1, с. 31, 32];

– периодическое применение хорошо сконструированных и правильно подобранных тестов достижений может существенно облегчить учебный процесс [7, с. 519].

Таким образом, точность и объективность оценивания с применением педагогического теста зависят от его качества, критериев, показателей.

А. В. Козлова выделяет такие характерные для педагогических тестов психологические показатели:

- способность к абстрагированию;
- вычленение главной мысли;
- понимание логических связей и отношений между понятиями;
- критичность мышления;
- умственная работоспособность и др. [12, с. 31–48].

Многие авторы выделяют следующие недостатки тестов:

– разработка тестов – трудоемкий процесс, требующий подготовки разработчиков;

– оценки выполнения заданий, хотя и включают в себя информацию о пробелах в знаниях, но не позволяют установить причины этих пробелов [11, с. 203];

– с помощью тестов проверяется лишь механическое запоминание, принцип научности нарушается, так как предъявляются для запоминания антинаучные сведения [13, с. 278];

– «недостаток тестовой формы контроля знаний – малое количество специалистов по тестированию в системе образования» [1, с. 33].

С данными утверждениями трудно не согласиться, но применение тестов не заменяет и не отменяет других методов контроля. Составитель тестовых заданий всегда должен представлять себе, что он проверяет

с помощью теста. Для этого, безусловно, необходимы знания и опыт. Мы считаем, что основные нарекания в адрес тестов вызваны недостатком знаний и опыта.

По мнению В. С. Аванесова, ядро понятийного аппарата теории педагогических измерений составляют три основных, иерархически соподчиненных понятия: задание в тестовой форме, тестовое задание и педагогический тест [6, с. 7, 8]. Отсюда следует, что учебный материал для обучения студентов конструированию педагогических тестов должен обязательно содержать в себе эти понятия.

Прежде всего для оценивания учебных достижений необходимо знать тестовые формы и тестовую теорию. Первое, что следует усвоить студентам, – это четыре формы тестовых заданий: закрытая форма, открытая форма, задания на установление соответствия и задания на установление правильной последовательности [6, с. 16–119].

Недостатки созданных учителями тестов, такие как низкая содержательная или критериальная валидность, как раз являются следствием отсутствия знаний в области тестирования. В настоящее время не все достаточно хорошо представляют себе, что такое тест и чем он отличается от обычной контрольной работы. Немногие знают, чем отличаются задания в тестовой форме от тестовых заданий. Будущим учителям необходимо получить об этом представление.

И. Г. Захарова подчеркивает: задания должны быть составлены таким образом, чтобы можно было проверить основные уровни усвоения обучаемыми знаний:

- знание основных понятий и определений изучаемой темы;
- понимание и умение применять полученные знания при решении типовых задач;
- умение анализировать различные ситуации, находить решения нестандартных задач;
- умение обобщать изученный материал, устанавливать связи с ранее изученными темами [14, с. 135].

Это справедливое утверждение – студенты должны хорошо представлять, что именно они измеряют с помощью тестов, это следует учитывать на этапе планирования теста. Необходимо, прежде всего, понимать, каковы цели тестирования, и определить содержательную валидность будущего теста учебных достижений, учитывая важность каждой темы.

Важно, чтобы учащиеся усвоили теорию, требования, предъявляемые к тестам, правильно усвоили само понятие «тест», особенности оценивания с применением тестовых материалов, правила конструирования педагогического теста.

Задания теста представляют собой систему. Это означает, что все задания обладают одним общим свойством. В случае преподавательских тестов это значит, что они коррелируют с внешним критерием – суммой баллов испытуемых [9, с. 248, 249].

Основы тестовой теории предполагают знание тестовых свойств заданий, поэтому определение основных статистических характеристик заданий необходимо усвоить будущим учителям иностранного языка. Уровень стандартизации, объем математико-статистической обработки определяются целями тестирования, зависят от выборки испытуемых.

Нестандартизированные преподавательские тесты не требуют определения всех тестовых свойств, здесь можно ограничиться определением трудности заданий [15, с. 32].

Тестовые задания после апробации и математико-статистической обработки имеют следующие тестовые свойства:

- 1) требования формы;
- 2) известную трудность;
- 3) технологичность;
- 4) вариативность баллов;
- 5) коррелируемость с критерием [6, с. 163].

Кроме того, студентам необходимо усвоить условия, в которых проходит тестирование испытуемых. Основное требование – создание для всех одинаковых комфортных условий проведения тестирования, исключение возможности подсказки и списывания. Еще в XIX в. Дж. Кеттелом был разработан комплекс требований к проведению эксперимента с применением тестовых методик, причем особое значение автор придавал чистоте эксперимента. Перечислим эти требования:

- одинаковость условий для всех испытуемых;
- ограничение времени тестирования (приблизительно один час);
- отсутствие зрителей в лаборатории, где проводится эксперимент;
- оборудование должно быть хорошим и располагать людей к тестированию;
- одинаковые инструкции и четкое понимание испытуемыми, что нужно делать;
- результаты тестирования подвергаются статистическому анализу,
- испытуемые находят минимальный, максимальный и средний результат;
- рассчитывают среднее арифметическое и среднее отклонение.

Идеи Кеттела и до настоящего времени лежат в основе современной тестологии. Одинаковость условий для всех испытуемых, одинаковые инструкции и четкое их понимание испытуемыми – принципы, положенные в основу стандартизации процедуры проведения тестирования (см.: [16, с. 47, 48]).

Многие авторы, например, В. С. Аванесов, Е. А. Михайлычев и др., считают, что тест должен содержать цели, данные об особенностях и репрезентативности выборки испытуемых, на основе которых проходила апробация теста, а также сведения о надежности и валидности [6, с. 221, 222; 17, с. 123, 124]. Валидность определяет, насколько тест отражает то, что он должен оценивать. Надежность характеризует точность теста как измерительного инструмента, его устойчивость к действию помех [18, с. 203, 212].

К. Ингенкамп утверждает, что в тщательно разработанном, неформальном тесте также можно предположить наличие валидности и надежности [5, с. 140].

Мы считаем, что для итогового нестандартизованного теста необходимо определить надежность, содержательную и критериальную валидность, составить краткую спецификацию теста. Наличие тестовых свойств заданий отличает предтест от теста.

Учитывая вышесказанное и то, что на знакомство с тестами отводится небольшое количество часов, можно сделать вывод, что для обработки нестандартизованного преподавательского теста студентам необходимо уметь выполнять планирование итогового теста, считать индивидуальный тестовый балл испытуемых, определять трудность заданий, надежность и критериальную валидность теста.

Для интерпретации результатов тестирования с помощью нестандартизованных преподавательских тестов можно применить нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный подходы. При нормативно-ориентированном подходе цель тестирования – оценка учащегося относительно других учащихся. Задания отбираются с максимальной дискриминативностью, отбрасываются задания, которые выполнили все и которые никто не выполнил. В конце испытуемые ранжируются в соответствии с количеством набранных баллов [18, с. 54, 55].

При критериально-ориентированном подходе цель тестирования – описание усвоенного или неусвоенного материала. Оценка учащегося проводится относительно набора характеристик, достаточного для достижения результата. По мнению Л. Крокер, Дж. Алгины, в настоящее время в научной литературе больше внимания уделяется именно критериально-ориентированным тестам, а также современной теории тестов (IRT) [19, с. 17].

Критериально-ориентированный подход чаще применим для автономного обучения учащихся. Классическую тестовую теорию можно применять при небольших выборках (50–100 человек). Это подходит для нестандартизованных преподавательских тестов, современная тестовая теория достаточно сложна и применяется для больших выборок испытуемых, которые проводят профессиональные тестовые службы.

В процессе обучения возникает необходимость применять оба подхода: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный, в зависимости от цели на каждом этапе. Обучение в вузе и школе нацелено на результат, поэтому критериально-ориентированный подход чаще применяется для текущего контроля, нормативно-ориентированный – для итогового контроля.

Для оценивания учебных достижений по иностранному языку с применением нестандартизованных преподавательских тестов необходимо:

- знать тестовые формы и тестовую теорию, понятие «тест»;
- понимать достоинства и недостатки тестов;
- знать показатели качества тестов;
- различать нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные тесты;
- знать особенности лингводидактических тестов и понимать, что оценивают языковые и речевые тесты, в том числе клоуз-тесты.

Конструирование лингводидактических тестов (ЛДТ) имеет свои особенности. Лингводидактические тесты, с одной стороны, имеют отношение к методике преподавания иностранного или родного языка, с другой – это область тестирования. По мнению С. К. Фоломкиной, основные преимущества лингводидактического теста следующие:

- он позволяет одновременно проверить всех учащихся, выполнение теста занимает немного времени;
- при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия, они работают с одинаковым материалом по объему и сложности;
- есть возможность включить большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений [20, с. 16–20].

Это характерно для всех тестов учебных достижений независимо от предмета.

Основная цель обучения иностранному языку в школе – формирование коммуникативной компетенции. Ведущим объектом контроля являются речевые умения, поскольку иностранный язык – практическая дисциплина [21, с. 315].

А. Н. Щукин считает главными объектами контроля:

- а) речевые навыки (уровень языковой компетенции);
- б) речевые умения (уровень коммуникативной компетенции);
- в) знания о стране изучаемого языка и образе жизни его носителей (социокультурная компетенция) [21, с. 309].

В. А. Коккота, так же как А. Н. Щукин, отмечают отличительные свойства лингводидактических тестов:

- 1) объектом тестирования является коммуникативная компетенция: знания, навыки и умения тестируемых в речевых действиях;

2) лингводидактические тесты имеют непременно вербальный характер;

3) есть возможность построения шкалы абсолютной оценки с помощью понятия образованного носителя иностранного языка [15, с. 14; 21, с. 309].

Учитывая это, следует обращать внимание на то, какие компоненты коммуникативной компетенции мы хотим протестировать.

Известно, что задания педагогического теста не зависят друг от друга. Однако последнее свойство характерно лишь для языковых тестов. В. А. Коккота подразделяет лингводидактические тесты на две большие группы: языковые и речевые тесты.

Языковые тесты в большинстве случаев – тесты учебных достижений. Они применяются для контроля речевых навыков, проверяют умение различать значение лексических единиц и их употребление в заданном контексте, умение правильно использовать грамматические формы с учетом контекста и ситуации. Здесь речь идет о языковой компетенции [15, с. 26].

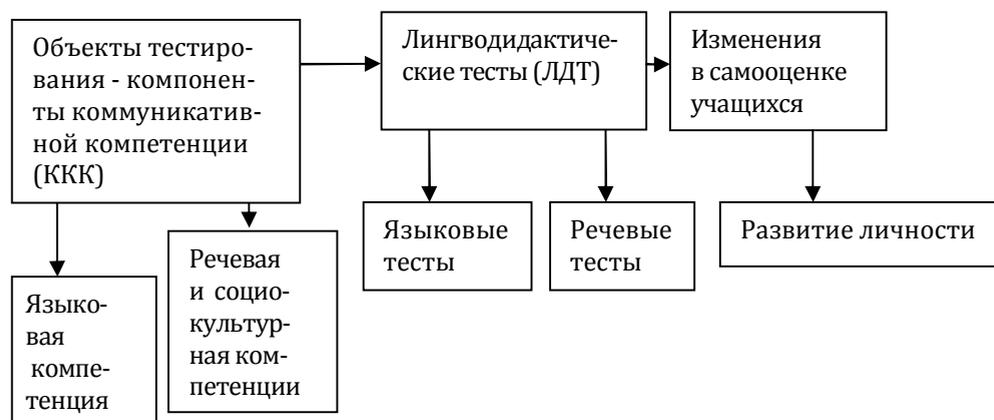
Нам представляется важным усвоение студентами информации об особенностях языковых и речевых тестов, поскольку именно они применяются в преподавании иностранных языков. Поскольку языковые тесты не позволяют в полной мере оценить коммуникативную компетенцию испытуемых, речевые тесты находят широкое применение в лингводидактическом тестировании. В. А. Коккота условно делит речевые тесты в соответствии с применяемой формой контроля на традиционные, прагматические и коммуникативные тесты. Традиционные речевые тесты предназначены для выявления навыков и умений чтения, аудирования и письма с помощью традиционных приемов, например, вопросно-ответных заданий. Коммуникативные тесты – это в основном тесты устной речи. Речевые тесты оценивают компоненты коммуникативной компетенции [15, с. 26, 27].

Составляя задания в тестовой форме для оценивания компонентов коммуникативной компетенции, студенты должны знать, какие тестовые формы следует применять в каждом случае. По нашему мнению, необходимой для усвоения является информация об объектах проверки всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма.

Лингвострановедческие знания включают сведения о безэквивалентной и фоновой лексике. Социокультурные знания, навыки, умения проверяются на материале текстов и в ходе общения с учащимися. Здесь также возможно применение тестов [21, с. 314].

Таким образом, учителя иностранного языка формируют компоненты коммуникативной компетенции. Учитывая, что тесты – это одновременно задания и эталоны и что тест – это шкала, оценивание учебных дос-

тижений с применением лингводидактических тестов будет выглядеть так, как показано на рисунке.



Определение учебных достижений как результат обучения с применением языковых и речевых тестов

По мнению В. А. Коккоты, в прагматических тестах определение коммуникативной компетенции производится на основе восстановления букв, слов, предложений текста. Текст может предъявляться визуально или на слух. Отличительными признаками прагматических тестов является то, что в них 1) уменьшена избыточность языка; 2) они требуют использования вероятностного прогнозирования как на уровне предложения, синтагмы, так и на уровне сверхфразового единства и текста; 3) они являются интегративными, так как требуют понимания и мыслительных операций и проверяют лексико-грамматические и фонологические навыки, память и являются тестами общего уровня владения иностранным языком [15, с. 98–100].

По определению В. А. Коккоты, прагматические тесты имеют довольно высокую степень коммуникативности. В отличие от языковых тестов они приближены к реальной жизни. Примерами прагматических тестов являются тесты восстановления типа клоуз, диктанты [15, с. 102, 103]. Клоуз-тесты можно применять на продвинутом этапе обучения, поскольку восстановить деформированные сообщения можно, только имея определенную языковую базу [22, с. 21–23]. Для оценивания школьников можно применять клоуз-тесты в старших классах.

Мы считаем необходимым ознакомление студентов с несколькими клоуз-тестами: классическим клоуз-тестом, С-тестом, Б-тестом.

Классический клоуз-тест имеет средний шаг 5, 6, 7, минимальное необходимое количество пропусков – 50 [15, с. 106]. Классический вариант инструкции С-теста можно было бы сформулировать так: «В тексте в каждом втором слове пропущена вторая половина слова. Заполните пропуски». Минимальное количество заданий – 100 [15, с. 107, 108]. Модификацией С-теста является Б-тест (от слова «буква»), при котором шаг увеличен до 3–4, в каждом слове-пропуске указана первая буква. Число заданий – 70 [15, с. 108].

В практике преподавания иностранных языков целесообразно применять и С-тесты дополнительно к языковым тестам и традиционным методам контроля. Из-за простоты их конструирования процесс тестирования занимает мало времени.

И. А. Рапопорт отмечает достоинства прагматических тестов, их экономичность, то, что процедура тестирования приближена к ситуации реального общения. При работе с тестами повышается мотивация учащихся, интегральный характер делает возможным по результатам теста оценить коммуникативную компетенцию испытуемых, но в то же время автор отмечает, что прагматические тестовые задания трудно стандартизировать [3, с. 70–74].

В настоящее время происходит пересмотр приоритетов нашего образования: чему учить, как учить, как обеспечить межпредметные связи. Образовательная политика предполагает постоянный поиск межпредметных связей с целью формирования у студентов системного научного мышления. Новые образовательные технологии возникают на основе интеграции достижений фундаментальных и прикладных наук [23, с. 51–57; 24, с. 5–13]. Тестовые формы можно успешно применять для этой цели.

Конструирование педагогических тестов предполагает знание не только основ тестовой теории и особенностей лингводидактического тестирования, но и знаний иностранного языка, методики его преподавания, педагогики. *Развитие* становится ключевым словом педагогического процесса [25, с. 20]. Контроль и оценивание стимулируют учебную деятельность, оказывают положительное влияние на учебные достижения вследствие мотивации успешности. Успешность выявляется в результате контроля. Тестовый контроль мы не только рассматриваем как диагностический инструмент, но и учитываем его стимулирующее действие, а также рассматриваем как современную технологию обучения и развития учащихся.

Задания для традиционного и тестового контроля призваны усилить рефлексию, осознание причин неудач и затруднений. С нашей точки зрения, применение тестов вносит элемент нового при обучении сту-

дентов иностранному языку. Новизна методов обучения – эффективное средство активизации познавательной деятельности учащихся.

Таким образом, мы в нашем исследовании к основным особенностям обучения будущих учителей иностранного языка конструированию преподавательских тестов относим следующие:

– понимание студентами, будущими разработчиками тестов влияния объективности педагогических измерений на развитие учащихся;

– профессиональную направленность процесса обучения, формирование нового взгляда на контрольные материалы, их соответствие современным требованиям науки, осознание студентами связи содержания контрольного материала с государственным образовательным стандартом и учебной программой;

– необходимость включения в учебный материал таких тем, как объекты тестирования: компоненты коммуникативной компетенции, формы тестовых заданий и тестовые свойства заданий, достоинства и недостатки тестов, показатели качества тестов и особенности лингводидактических тестов; при этом необходимо понимание того, что можно измерить тестами, что оценивают языковые и речевые тесты, в том числе клоуз-тесты;

– необходимость проведения практических занятий для формирования умений конструировать педагогические тесты, определять статистические характеристики заданий и показатели качества теста.

Обучение будет успешным, если учащиеся почувствуют себя ответственными за результаты обучения, если осознают объективность тестового контроля, его стимулирующий характер, применение тестов как современной технологии обучения и развития учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гулидов И. Н., Шатун А. Н. Методика конструирования тестов. – М., 2003. – 112 с.
2. Храпченков В. Г., Храпченкова И. В. Проблемы подготовки преподавательских кадров в условиях современных образовательных реформ // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 239–243.
3. Рапопорт И. А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспективы // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 70–74.
4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
5. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. Н. М. Рассказовой. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
6. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
7. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование / пер. с англ. – СПб.: Питер, 2009. – 688 с.
8. Шмелев А. Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. – М.: Маска, 2013. – 688 с.

9. **Чельшкова М. Б.** Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002. – 432 с.
10. **Болотов В. А., Ефремова Н. Ф.** Системы оценки качества образования: учеб. пособие. – М.: Универ. книга; Логос, 2007. – 192 с.
11. **Ефремова Н. Ф.** Тестирование. Теория, разработка и использование в практике учителя: метод. пособие. – М.: Национальное образование, 2012. – 224 с.
12. **Козлова А. В.** Профессиональные компетенции: к проблеме оценки // Качество вузовского образования и критерии его оценки: науч. тр. СГА. – М.: Изд-во СГУ, 2007. – С. 31–48.
13. **Симонов В. П.** Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учеб. пособ. – М.: Высшее образование, 2006. – 357 с.
14. **Захарова И. Г.** Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 192 с.
15. **Коккота В. А.** Лингводидактическое тестирование: науч.-теор. пособ. – М.: Высшая школа, 1989.
16. **Кадневский В. М.** История тестов: моногр. – М.: Народное образование, 2004. – 464 с.
17. **Михайлычев Е. А.** Дидактическая тестология. – М.: Народное образование, 2001. – 432 с.
18. **Майоров А. Н.** Теория и практика создания тестов для системы образования. – М., 2000. – 352 с.
19. **Крокер Л., Алгина Дж.** Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник / пер. Н. Н. Найденовой, В. Н. Симкина, М. Б. Чельшковой; под ред. В. И. Звонникова, М. Б. Чельшковой. – М.: Логос, 2010. – 668 с.
20. **Фоломкина С. К.** Тестирование в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 16–20.
21. **Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособ. – М.: Филоматис, 2009. – 480 с.
22. **Красюк Н. И.** Клоуз-тест, его особенности и возможности использования при обучении иностранному языку в средней школе // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 21–23.
23. **Борисенко И. Г., Яценко М. П., Черных С. И.** Информационная политика в образовательной системе как отражение проблем общества // Философия образования – 2016. – № 1(64). – С. 51–59.
24. **Бегалинова К. К., Бегалинов А. С.** Особенности образовательной системы в условиях глобализации // Философия образования. – 2015. – № 1(58). – С. 5–13.
25. **Ефремова Н. Ф.** Современные тестовые технологии в образовании. – М.: Логос, 2003. – 176 с.

REFERENCES

1. **Gulidov I. N., Shatun A. N.** (2003). *Methods of Test Constructing*. Moscow, 112 pp. (In Russian)
2. **Khrapchenkov V. G., Khrapchenkova I. V.** (2012). Problems of Preparation of Teaching Personnel in the Conditions of Modern Educational Reforms. *Sibirsky pedagogichesky zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, no. 4, pp. 239–243. (In Russian)
3. **Rapoport I. A.** (1985). Cloze-tests: subject matter, characteristic aspects, possibility. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, no. 2, pp. 70–74. (In Russian)
4. **Khutorskoy A. V.** (2003). Core Competencies as a Component of student-centered paradigm of education. *Narodnoye obrazovaniye [Public Education]*, no. 2, pp. 58–64. (In Russian)
5. **Ingenkamp K.** (1991). *Pedagogical Diagnostics*. Moscow: Pedagogika Publ., 240 pp. (In Russian)
6. **Avanesov V. S.** (2002). *Composition of Test Items*. Moscow: Tsentr testirovaniya Publ., 240 pp. (In Russian)
7. **Anastasi A., Urbina S.** (2009). *Psychological Testing*. St. Petersburg: Piter Publ., 688 pp. (In Russian)

8. **Shmelev A. G.** (2013). *Practical Testing. Testing in Education, Applied Psychology and People Management*. Moscow: Maska Publ., 688 pp. (In Russian)
9. **Chelyshkova M. B.** (2002). *Theory and Practice of Pedagogical Test Constructing*. Moscow: Logos Publ., 432 pp. (In Russian)
10. **Bolotov V. A., Yefremova N. F.** (2007). *Assessment System of Education Quality*. Moscow: Universitetskaya kniga; Logos Publ., 192 pp. (In Russian)
11. **Yefremova N. F.** (2012). *Test Theory, Test Constructing and Use of Tests in Teachers Working*. Moscow: Natsionalnoye obrazovaniye Publ., 224 pp. (In Russian)
12. **Kozlova A. V.** (2007). *Professional Competencies towards an Evaluation Problem. Quality of higher education and the criteria of its evaluation: Scient. works of SGA Moscow* : SGU Publ., pp. 31–48. (In Russian)
13. **Simonov V. P.** (2006). *Pedagogical Management: Know-How in Education*. Moscow: Vyssheye obrazovaniye Publ., 357 pp. (In Russian)
14. **Zakharova I. G.** (2008). *Informative Technologies in Education*. Moscow: Akademiya Publ., 192 pp. (In Russian)
15. **Kokkota V. A.** (1989). *Language testing*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 127 pp. (In Russian)
16. **Kadnevsky V. M.** (2004). *History of Tests*. Moscow: Narodnoye obrazovaniye Publ., 464 pp. (In Russian)
17. **Mikhaylychev Ye. A.** (2001). *Didactic of Testing*. Moscow: Narodnoye obrazovaniye Publ., 432 pp. (In Russian)
18. **Mayorov A. N.** (2000). *Theory and Practice Test Designing for Education Setting*. Moscow, 352 pp. (In Russian)
19. **Kroker L., Algina Dzh.** (2010). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Moscow: Logos Publ., 668 pp. (In Russian)
20. **Folomkina S. K.** (1986). Testing in Foreign Languages Teaching. *Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, no. 2, pp. 16–20. (In Russian)
21. **Shchukin A. N.** (2009). *Foreign Languages Teaching: Theory and Praxis*. Moscow: Filomatis Publ., 480 pp. (In Russian)
22. **Krasyuk N. I.** (1986). Cloze-test, its Special Aspects and Use Capabilities in Foreign Languages Teaching at School. *Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, no. 2, pp. 21–23. (In Russian)
23. **Borisenko I. G., Yatsenko M. P., Chernykh S. I.** (2016). Information Policy in the Education System as a Reflection of the Society Problems. *Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of Education]*, no. 1(64), pp. 51–59. (In Russian)
24. **Begalinova K. K., Begalinov A. S.** (2015). Features of Educational System in the Conditions of Globalization. *Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of Education]*, no. 1(58), pp. 5–13. (In Russian)
25. **Yefremova N. F.** (2003). *Modern Test Technologies in Education*. Moscow : Logos Publ., 176 pp. (In Russian)

BIBLIOGRAPHY

- Bezukladnikov, K. E.** (2012). *Criteria-Based Assessment of Learning Outcomes*. Perm, 127 pp. (In Russian)
- Borodkina, N. V.** (2015). *Formative Assessment at School*. Yaroslavl, 100 pp. (In Russian)
- Matiyenko, A. V.** (2008). *Procedure of Organization of Testing in Foreign Languages*. Irkutsk, 156 pp. (In Russian)
- Pinskaya, M. A.** (2009). *Self-Assessment in Learning*. Moscow, 32 pp. (In Russian)
- Sanders-Movka, B., Bekman, K.** (2012). *How School Children are Prepared for a Constructive Feedback*, no. 2, pp. 10–15.

Принята редакцией: 14.12.2016