

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки и
методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»
Форма обучения: очная

Профиль подготовки
«Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
на тему

«Тест как средство контроля обученности иностранному языку
в 4 классе средней общеобразовательной школы»

Студент Семин Розыева Гулалек

Руководитель В.О. к.п.н., доцент Суворова В.О.

Нормоконтролёр Шурыгина к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 21.06.2022 № 105)

Заведующий кафедрой Алёшина к.и.н., доцент Алёшина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой 3 (удов.) (протокол заседания ГЭК от 07.07.2022 № 48)

Секретарь ГЭК Павлова Павлова О.А.

Пенза, 2022

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы оценки и контроля качества учебных достижений учащихся в соответствии с требованиями ФГОС	5
1.1. Оценка качества образования и учебных достижений учащихся в условиях введения и реализации ФГОС	5
1.2. Контроль качества образования	15
1.3. Тестовый контроль за качеством учебных достижений учащихся в предметной области «Иностранный язык»	22
Глава 2. Практические вопросы использования тестов как средство контроля обученности английскому языку в 4 классе средней общеобразовательной школы.....	31
2.1. Составление и применение тестов в современных условиях оценивания учебных достижений школьников.....	31
2.2. Анализ УМК Spotlight для 4 класса на предмет использования тестов как средства контроля за достижениями учащихся	41
Заключение.....	47
Список литературы.....	49
Приложение.....	53

Введение

В современных условиях глобализации владение иностранным языком уже давно является не просто интересным увлечением и способом «показать себя», а необходимым для каждого человека умением. Сегодня многие специалисты, желающие добиться успеха в выбранной деятельности, осознают и принимают всю важность изучения иностранных языков.

Знание одного или нескольких языков существенно увеличивает шансы найти престижную и высокооплачиваемую работу. Не секрет, что многие работодатели желают увидеть в резюме претендентов пункт о владении ими иностранным языком ничуть не меньше, чем информацию об умении работать с компьютером.

Требования общества часто находят отражение в системе принципов государственной образовательной политики. Основным институтом образования всегда являлась школа, и именно ей должен осуществляться своеобразный «социальный заказ».

Теперь перед учителями поставлены новые задачи, включающие в себя не только создание ими обучающей среды, мотивирующей учащихся самостоятельно добывать и обрабатывать полученную информацию, но и содействие развитию у своих воспитанников иноязычной коммуникативной компетенции.

Воплощение в жизнь этих задач – ответственный и трудоёмкий процесс, требующий качественного контроля на всех его этапах. Педагогам необходимо искать новые подходы к выбору педагогических технологий и, соответственно, мониторингу качества образования.

Возникает потребность в проектировании заданий для контроля усвоения изученного материала и составлении новых форм оценивания успехов учащихся. В то же время, учебный процесс должен стать более увлекательным и интересным, раскрывая для учеников значение получаемых ими в школе знаний, с опорой на их дальнейшее практическое применение в жизни.

Это возможно сделать, используя новые педагогические подходы и технологии в современной общеобразовательной школе, а также применяя современные ТСО – проекторы, видеоманитофоны, компьютеры и прибегая к помощи Интернета не только в процессе обучения, но и при оценке качества образования. По мнению Н.Д. Гальсковой, качественный результат образовательного процесса должен удовлетворять не только государственным требованиям в соответствии с ФГОС, но и конкретным интересам отдельно взятой личности, являющейся его субъектом [13].

Цель исследования – изучить вопрос использования теста как средства контроля в обучении иностранным языкам.

Объектом исследования является тест как средства контроля в обучении иностранным языкам.

Предметом исследования является использование тестов как средства контроля в обучении английскому языку во 2 классе.

Для решения данной цели нами были поставлены следующие **задачи**:

1. Рассмотреть явление оценки качества образования и учебных достижений учащихся в условиях введения и реализации ФГОС;
2. Раскрыть сущность понятия «контроль качества образования» и его специфику применительно к предмету «Иностранный язык»;
3. Рассмотреть функции, формы, виды контроля;
4. Изучить вопросы составления и применения тестов в современных условиях оценивания учебных достижений школьников;
5. Провести анализ учебно-методического комплекта «Spotlight для 4 класса» под редакцией Н.И. Быковой, Дж. Дули, М.Д. Пospelовой, В. Эванс на наличие в нём тестов как средства контроля за достижениями учащихся.

Методологическую основу исследования составляют труды О.В. Барышниковой, Е.А. Бонди, Н.Д. Гальсковой, А.Ю. Горчева, А.Н. Майорова.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов начинающими учителями иностранного языка, а также студентами педагогических и языковых специальностей.

Структуру работы составляют введение, теоретическая и практическая главы, список литературы, заключение, приложение.

Глава 1. Теоретические основы оценки и контроля качества учебных достижений учащихся в соответствии с требованиями ФГОС

1.1. Оценка качества образования и учебных достижений учащихся в условиях введения и реализации ФГОС

Для разработки чёткой системы оценки и контроля за качеством основного общего образования необходимо сформулировать ряд важных принципов, на которых и будет строиться базовая модель мониторинга системы оценивания в условиях введения и реализации Федерального государственного образовательного стандарта.

По мнению И. В. Лукьяновой, первый из пяти принципов гласит: «Система оценки качества образования должна быть напрямую связана с современными образовательными технологиями и представлять из себя сбалансированную систему». Иными словами, необходимо всегда искать разумное соотношение между внешней и внутренней оценкой качества образования [20].

Проблема заключается в том, что в методической практике существуют и одновременно противостоят друг другу два подхода к оцениванию – это оценивание в целях *отбора*, мониторинга и обеспеченности отчётности, а также оценивание для *обучения*, способствующее.

В последнее время акцент прежде всего делался именно на внешнюю оценку, ключевым элементом которой являются учебные достижения, которые можно измерить с помощью тестов и экзаменов (по-другому – нормативно-ориентированное тестирование) и которые направлены на отбор, относительную оценку и составление рейтинга учащихся и образовательных учреждений.

Оценивание же для обучения (или *образовательное* оценивание), напротив, нацелено на разработку тестов, в которых учащийся трактуется как индивид, а не рассматривается в связи с другими учащимися. Данный вид

оценивания направлен также на использование измерения конструктивным образом – так, чтобы было возможно выявить как сильные, так и слабые стороны школьников и тем самым способствовать их индивидуальному образовательному прогрессу.

Ни для кого не секрет, что разные формы оценивания способствуют развитию стилей обучения своим непосредственным воздействием на процесс обучения. Если Федеральный государственный образовательный стандарт требует от школы не только развитие навыка высшего порядка (компетентности), но и навыки применения полученных знаний, методы исследования, анализа и интерпретации среди всех учащихся, а не отдельно выбранных, то это должно быть отражено, в первую очередь, и в создаваемой системе оценивания. Явление оценивания не должно плестись в хвосте современных образовательных технологий и образовательных результатов, а напротив – занимать одну из лидирующих позиций.

Учёные утверждают, что именно неспособность обозначить связь между обучением и оцениванием привела к такому несоответствию между качественным обучением, которое в программных документах прописано как «желаемый результат», и исходным невысоким качеством обучения, которое является результатом соответствующих процедур оценивания.

В процессе разработки моделей для мониторинга системы оценки качества, следует учитывать вопросы стиля, способов, а также глубины обучения. Для того, чтобы создать адекватную модель, которая могла бы позволить получить желаемые результаты в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, необходимо, в первую очередь, выстроить и соответствующую модель обучения, относительно которой можно будет в дальнейшем анализировать новые разработки в сфере оценивания. Таким образом, рассмотрев первый из принципов, мы делаем вывод – образовательное оценивание должно опираться на современные и эффективные модели обучения.

Второй принцип – «Оценка должна стать механизмом диалога и саморазвития всех субъектов образования через децентрализацию системы оценивания».

Данный подход является альтернативным к уже существующей системе оценивания, в которой оценка качества превращается в проверку, и строится лишь на стремлении найти недостатки. Оценка же как механизм саморазвития ориентирована на непосредственных участников образовательного процесса.

При таких обстоятельствах, ответственность возникает не из подконтрольности, а наоборот – из открытости и прозрачности процесса. Такие процедуры оценки результатов образования должны стать орудием самих учителей. Благодаря данному подходу, сердцевиной системы оценки качества образования становится методическая работа по обеспечению школ (и непосредственно учителей) новыми средствами оценки уровня достижения целей образования, а также новыми средствами диалога с внешкольным сообществом.

Неоспоримым преимуществом данного принципа является то, что процесс сбора информации о качестве образования является в то же время и процессом развития учителя и самой школы как социального института. При таком подходе может реализоваться современная идея об управлении как об обучении.

Целью такой децентрализации является, в первую очередь, усиление самостоятельности на уровне образовательных институтов. Поэтому главной задачей оценки качества в децентрализованной системе является усиление этого уровня, на котором и принимаются действительно эффективные решения. Определяющими движущими силами высокого качества образования являются самостоятельные и достаточно компетентные учителя и самоуправляемые школы, а также диалог – не только родителей и школ, но и диалог школ и ведомства, которое осуществляет образовательную политику.

Внимание необходимо перенести с внешней оценки на *самооценку*, на новое понимание необходимости пространственного и временного масштаба

работ по оценке качества, на идею выборочных исследований, а также на снижение частоты и интенсивности проверок.

Новая система оценки качества основного общего образования призвана, помимо всего прочего, помогать школе в процессе решения её собственных проблем. Региональные службы по оценке качества должны интересоваться не то, какие результаты показывают ученики этой школы в данное время, а то, как сама школа эти результаты оценивает; как она планирует стратегии по их улучшению. То есть создаваемая система оценки должна способствовать формированию качественной самооценки отдельно взятого образовательного учреждения (совместно с родительским сообществом) и поиску дороги в открытую систему взаимной педагогической поддержки.

Третий рассмотренный нами принцип звучит следующим образом – «Оценка качества должна ориентироваться на принцип индивидуализации в основном общем образовании». Данный принцип означает нахождение каждым учащимся своего индивидуального пути движения к получению качественного образования.

В широком смысле, индивидуализация образования предлагает нам не только переориентацию на личность, на неповторимую индивидуальность каждого учащегося, но и даёт так же свободу выбора форм обучения и образовательных учреждений.

Для подросткового возраста (для основной школы) разработка индивидуального образовательного маршрута осуществляется вместе с самим учащимся, предусматривая их собственные пути достижения общих и индивидуальных целей образования. А это есть ни что иное, как перспективный вектор создания образовательных программ нового поколения на всех этапах образования.

Однако, следует заметить, что такой маршрут немыслим вне социального контекста, что обуславливает необходимость вновь, уже на ином витке постановки и решения проблемы, вернуться к рассмотрению понятия среды, в которой представлены необходимые и достаточные стимулы и условия для

индивидуального развития и образования. Образовательная среда становится своеобразным объектом оценки качества современного образования.

Индивидуализация предполагает также переход от оценки вида «срез» к оценке общей картины развития; индивидуального прогресса школьника.

Четвёртый принцип звучит следующим образом – «Оценка качества образования в основной школе должна опираться, с одной стороны, на достижения начальной школы, с другой стороны – находиться в так называемой «зоне ближайшего развития» относительно старшей школы».

Другими словами, преемственность в системе оценивания должна стать одним из основных принципов построения структурированной системы оценки качества образования в основной школе.

При построении системы оценивания в основной школе нужно опираться на то, что деятельностный подход в обучении младших школьников (то есть учащихся с первого по четвёртый класс) предполагает содержательно-оценочную основу. Это подразумевается потому, что содержание оценки не только развивает и формирует оценочную самостоятельность учащихся и делает образовательный процесс направленным на развитие личности ребенка, но и укрепляет сотрудничество между учителем и учениками, которое основано на взаимопонимании и доверии.

Важно, что учитель учит детей содержательной оценочной деятельности, а также прививает им необходимые личностные качества, о которых говорил ещё Д. Б. Эльконин – это навык оценки и самооценки, самостоятельного взаимоконтроля и самостоятельности в познании [32].

Следует обратить внимание на то, что для поддержания и дальнейшего формирования у младших подростков (пятый и шестой класс) адекватной самооценки и чувства компетентности, необходимо создание в основной школе в общем, и в каждом классе в частности, атмосферы комфорта, взаимной поддержки и внимательного отношения как к успехам, так и к неудачам детей в процессе обучения.

В связи с этим необходимо выработать для всей основной школы единую оценочную политику, которую можно было бы направить на развитие прежде всего контрольно-оценочной самостоятельности подростков, но также и на постепенный переход педагогов в экспертную позицию по отношению к учащимся; готовность учителей организовывать контрольно-оценочную деятельность под запросы учащихся.

Для успешного продолжения образования на старшей (заключительной) его ступени, учащиеся основной школы должны уже к концу девятого класса стать действительно индивидуальным субъектом учебной деятельности, другим словами – развить умение учиться, в состав которого и входит контрольно-оценочная самостоятельность.

В этой связи, объектами контроля и оценки со стороны взрослых – педагогов, администрации школы, а также внешних мониторинговых исследований и диагностик, в основной школе становятся метапредметные (или компетентностные) результаты, как своеобразная основа для построения индивидуальных образовательных программ в рамках профильного обучения в старшей школе (десятый и одиннадцатый класс).

Формирующее оценивание принято выделять наряду с итоговым как второй обязательный элемент полноценной системы оценивания. Если итоговое оценивание происходит по завершении того или иного учебного этапа и решает задачи контроля и фиксации результата, то формирующее оценивание происходит в ходе обучения и является его частью. Его можно рассматривать как текущее, диагностическое, но наиболее точное название – «оценивание для обучения».

И, наконец, последний принцип – «Оценка качества образования должна носить накопительный и комплексный характер, быть прозрачной, открытой, объективной и оперативной».

По случаю принятия нового Федерального государственного образовательного стандарта, требования к образовательным результатам стали носить комплексный характер. Оттуда же возникла и идея разработки модели

мониторинга качества образования – как на уровне класса, так и на уровне школы, муниципалитета и региона. Она должна носить комплексный характер, и включать в себя не только оценку результативности (то есть предметных, метапредметных и личностных результатов) образовательного процесса, но и оценку обеспечения качества образования. И это, прежде всего, экспертная оценка содержания и реализации основной образовательной программы общего образования.

Результаты образовательной деятельности учащихся должны оцениваться с помощью опубликованных в открытом доступе критериев, положений и процедур, которые применяются согласованно. Образовательные учреждения должны гарантировать сбор, анализ и использование информации, необходимой для эффективного управления основной образовательной ступенью за счёт использования информационного ресурса под названием «Электронный дневник школы».

Таким образом, мы можем выделить основные особенности, присущие создаваемой на сегодняшний день системе оценки качества основного общего образования в Российской Федерации:

1. Постановка предельно индивидуализированных учебных целей с учётом всех возрастных особенностей и индивидуальных возможностей обучающихся;
2. Существование ясных критериев для оценки учебных достижений и постановки образовательных целей;
3. Прозрачность этих критериев – как для педагогов и учеников, так и для их родителей и заинтересованной общественности;
4. Автономность внешней оценки учебного учреждения, которая осуществляется высокопрофессиональной, уважаемой и независимой государственно-общественной организацией;
5. Сбалансированность процедур внешнего и внутреннего оценивания (самооценивания);

6. Открытость процедур и результатов оценки для профессионального и общественного обсуждения с одной стороны, и высокая степень защиты информации частного характера с другой стороны;

7. Гибкость системы оценивания, которая комбинирует разные формы контроля, где на данном этапе общего образования меньше места занимают внешние стандартизированные тесты и всё больше – критериально-ориентированные задания, которые со временем накапливаются в портфолио ученика;

8. Переход от оценки результатов образования к действиям, направленным на их совершенствование, которые будут осуществляться в результате обсуждения и общественного договора заинтересованных сторон – ученик и учитель, управляющий совет школы и аттестационные (или аккредитационные) службы;

9. Направленность оценки на развитие подростка в частности, и образовательного учреждения в общем;

10. Стремление соблюдать труднодостижимое равновесие между официально принятыми стандартами образования и школьной автономией, где индивидуализируется не только процесс образования отдельно взятого ребёнка, но и процесс самосовершенствования каждой школы.

Исходя из рассмотренных выше принципов, можно сформулировать основную цель создания системы оценки качества основного общего образования. Его целью является гарантия условий повышения качества образования через усиление потоков информации о результатах образования и соответствующих факторах.

Таким образом, основными задачами системы оценки качества основного общего образования должны стать:

1. Создание психолого-педагогической методологии разработки инструментария для оценки (различные экспертизы и измерения) разных аспектов основного общего образования;

2. Повышение квалификации педагогических и руководящих работников по вопросам контрольно-оценочной деятельности всех субъектов образовательного процесса, а также организация мониторинга за функционированием системы оценки качества образования на всех уровнях – региональном, муниципальном и школьном;

3. Создание современного организационно-методического обеспечения системы оценки качества образования обучающихся и их индивидуальных достижений в соответствии с внедрением стандартов нового поколения;

4. Разработка единой информационно-технологической платформы системы оценки качества основного общего образования на всех уровнях;

5. Стандартизация форматов собираемой информации и разработка технологии её использования в качестве информационной основы принятия управленческих решений на уровнях – региональном, муниципальном, школьном;

6. Совершенствование анализа полученной информации с целью выявления факторов, влияющих на достижение желаемого качества образования;

7. Развитие механизмов общественной и общественно-профессиональной экспертизы и подготовка общественных экспертов и независимых аудиторов по оценке качества основного общего образования.

Подводя итоги вышесказанному, можно выделить основные особенности, которыми обладают современные Федеральные государственные образовательные стандарты, а именно:

1. Изменилась структура стандарта. Федеральный государственный образовательный стандарт представляет собой совокупность различных требований к структуре основной образовательной программы, к условиям её реализации и результатам освоения;

2. Изменилась методология стандарта. В Федеральном государственном образовательном стандарте последовательно реализуется системно-деятельностный подход. Вообще, системообразующая составляющая

Федерального государственного образовательного стандарта – это требования к результатам освоения основных образовательных программ, которые представляют собой конкретизированные и операционализированные цели образования;

3. Изменилось представление об образовательных результатах – стандарт теперь ориентируется не только на предметные, но также на метапредметные и личностные результаты;

4. Изменились методологические основы системы оценки достижений к результатам образования – критериальной основой оценки стали результаты деятельности по реализации и освоению основной образовательной программы, но не только на уровне обучающихся, а также на уровне педагогов и самих образовательных учреждений;

5. Основная образовательная программа впервые рассматривается как целостный документ, задаются её структурные компоненты и определяются требования к каждому из них;

6. Задаётся интеграция учебной и внеурочной деятельности;

7. В структуру Федерального государственного образовательного стандарта впервые заложены требования к условиям осуществления образования, дифференцированные по видам ресурсов – кадровых, финансовых, материально-технических, информационных, учебно-методических и так далее.

Таким образом, Федеральный государственный образовательный стандарт с позиции характеристики его новых качеств как непрерывного процесса, требует обязательного, определённого законом внедрения во внутришкольный контроль мониторинга личностного роста обучающихся, уровня их социализации, воспитанности, а также уровня развития универсальных учебных действий.

Кроме этого, при организации внутришкольного контроля необходимо пересмотреть весь состав и структуру системы контроля образовательного

процесса, определив набор критериев по принципу необходимости и достаточности.

1.2. Контроль качества образования

В последние десятилетия как в зарубежной, так и в отечественной теории и практике, учёные и политики заостряют своё внимание на проблемах, непосредственно связанных с проверками качества образования и их последующим влиянием на развитие образовательных учреждений.

Уже с восьмидесятых годов двадцатого века многие развитые страны начали предпринимать серьезные попытки разработать систему оценки, которая могла бы грамотно соотносить результаты функционирования образовательных систем с запросами конкретного общества, в том числе и с потребностями инвесторов, одним из которых является непосредственно государство, а также профессиональные сообщества и налогоплательщики.

В отечественной среде, на протяжении последних десяти-пятнадцати лет, разработка методов оценки качества образования осуществляется не только через систему всероссийского, но и регионального, и международного мониторинга качества образования. Разработка производится, кроме того, в рамках проведения Единого государственного экзамена, а также посредством научно-практических разработок, осуществляемых как на федеральном, так и на региональном уровне.

В идеях последних лет находит своё отражение мировой опыт разработки инструментария оценивания результатов обучения. В таких случаях речь ведётся о тестировании и обработке результатов на основе современных теорий педагогических измерений. Показатели, такие как открытость, разделение ответственности, а также право на разнообразие и соотнесение предложений с потребностями, и являются теми принципами, которые в первую очередь подлежат внедрению и реализации в отраслях политики и

экономики, чтобы в дальнейшем найти своё применение в системе образования.

Несмотря на все приложенные усилия, методы оценки качества образования в России ещё не имеют в своём составе никакой регулярной системы оценки деятельности учебных заведений (как и образовательной сферы в целом). Кроме того, пока ещё равно говорить о сформированности единого концептуально-методологического понимания разнообразия проблем качества образования и наличии подходов к его измерению. Зачастую на практике применяется не апробированный и не стандартизированный инструментарий, а деятельность всевозможных организаций, которые занимаются проблемами качества образования, координируется не в достаточной степени.

Для объективного и надёжного сбора подобного рода информации отсутствует необходимое научно-методическое обеспечение и попросту не хватает квалифицированных кадров. А нормативно-правовая база системы оценки качества образования на сегодняшний день очень слабо проработана.

Для системы образования Российской Федерации проблема определения качества образования является одной из самых злободневных. Её сложность заключается в ряде факторов, одним из которых является различный, а зачастую и вовсе противоположный подход к пониманию самого термина «качество образования». Возможно, выработка чёткого подхода к пониманию этого термина позволит сконцентрировать внимание на наиболее важных аспектах этой актуальной проблемы.

Для того, чтобы раскрыть сущность понятия «контроль качества образования» необходимо, в первую очередь, раскрыть суть более широкого понятия – «качество образования».

Трактовка учёными данного понятия довольно широка и многогранна. Ряд педагогов и методистов выбирали вектором своего действия сравнительный анализ оценки качества образования в России в соотношении с другими государствами (В. З. Резникова, С. Е. Дюкова, И. Е. Суравегина и

другие). Для остальных больший интерес представляла непосредственно сущность понятия «качество образования» (А. М. Новиков, Н. В. Тихомирова и А. И. Суббето).

Далее мы хотели бы рассмотреть результаты их трудов, и то, что же всё-таки понимается методистами под «качеством образования». Взгляд отечественных исследователей на эту проблему неоднозначен.

С точки зрения С. Е. Шишова (доктора педагогических наук, профессора и директора Института Социально-гуманитарных Технологий), качество образования есть ни что иное, как «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения поставленных в образовании целей и задач» [30].

В свою очередь, кандидат педагогических наук А. Н. Майоров под «качеством образования» понимает «совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование» [21].

В.П. Панасюк термин «качество школьного образования» понимает как «совокупность его свойств, которая обуславливает способность выполнять выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств» [23].

В.А. Болотов же отмечает, что под «качеством образования» понимается «интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [6].

По мнению В. А. Болотова, не имея общепринятого определения понятия «качество образования», невозможно однозначно определить и понятие «оценка качества образования» [7]. Однако, проанализировав мнения отечественных учёных и ознакомившись с теоретическим материалом по

данной теме, можно дать обобщённое определение понятия «качество образования».

Качество образования – это определённая характеристика системы образования, которая отражает степень корреляции реально достигнутых на практике результатов с современными нормативными требованиями, а также социальными и личностными ожиданиями.

Очевидно, что наличие в России независимой системы контроля предоставляемых государством услуг и оценки качества образования является неотъемлемой частью государственной образовательной политики. Данная проблема актуальна так же и на международном уровне.

Это обусловлено тем, что для ряда стран процесс признания заграничных документов об образовании – будь то дипломы или различные сертификаты, может быть весьма затруднительным, если в определённом государстве нет схожей системы независимой оценки качества образования или же она отсутствует вовсе.

Г. И. Воронина подчёркивает, что для стран, подписавших Болонскую конвенцию (приуроченную к Болонскому процессу, направленному на сближение и гармонизацию систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования), вопрос о признании документов о высшем образовании будет решаться только при наличии сертифицированной на международном уровне системы аккредитации высшего профессионального образования [12].

Рассматривая вопрос об оценке качества образования, можно выделить два основных положения:

1. Оценка качества образования должна осуществляться комплексно, затрагивая не только образовательный процесс, но также и конкретное образовательное учреждение во всех направлениях его деятельности;

2. Оценка качества образования не является единственным способом контроля образовательного процесса, однако является одним из важнейших его составляющих.

Исходя из вышесказанного, можно сделать некоторые предположения о системе мониторинга качества образования. При помощи внутреннего мониторинга (или самооценки) контроль может осуществляться непосредственно в самом образовательном учреждении, а также через внешнюю по отношению к образовательному учреждению службу. Внешний мониторинг, как правило, утверждается государственными органами.

Наглядное представление о текущем состоянии системы образования можно получить при помощи индикаторов (показателей) качества образования. Например, научный руководитель Института проблем образовательной политики Э. Г. Азимов, предлагает три блока базовых показателей (индикаторов):

1. *Индикаторы процесса.* Иными словами, это процент тех учащихся, которые:

А. Имеют собственный индивидуальный прогресс в образовании.

Б. Получают образование в разных формах в соответствии со статьёй №10 Закона Российской Федерации «Об образовании».

В. Остались из-за неуспеваемости на второй год или же просто отсеялись.

Г. Поступили на следующую ступень образования.

Д. Заняты в урочных и внеурочных занятиях, задействованы во внеучебной деятельности (проектной, исследовательской, игровой, художественной, музыкальной и тому подобным).

Е. Имеют отношение к деятельности, связанной с использованием современных образовательных технологий, в том числе и информационных.

2. *Индикаторы результатов:*

А. Процент населения, получившего высшее образование.

Б. Процент занятости окончивших школу по уровню полученного образования.

В. Получение магистерских и докторских учёных степеней по естественным и техническим наукам.

Г. Когнитивные (учебные) достижения учащихся, а также их некогнитивные результаты.

3. Индикаторы ресурсов:

А. Финансирование образования по источникам.

Б. Общие затраты на образование.

В. Общественные расходы на образование в отношении к общим социальным расходам.

Г. Затраты на одного обучающегося на разных уровнях образования.

Д. Квалификация учителей и преподавателей [3].

Кроме того, описание системы показателей качества образования предполагает, что они будут соотноситься с уровнем оценивания. Подразумевается уровень образовательного учреждения, уровень региональной системы образования, а также общероссийский уровень. Очевидно, что системы показателей для этих уровней будут иметь различную степень общности и обобщенности.

В целом же, пока система оценки качества образования в России только начала оформляться в нечто определённое, формируется единое концептуально-методологическое понимание проблемы качества образования и подходов к его измерению.

На сегодняшний день проводятся многочисленные реформы в структуре управления образованием в Российской Федерации, предполагающие создание независимой системы оценки качества образования на общегосударственном уровне.

Благодаря этому начинает складываться понимание Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО), как совокупности организационных и функциональных структур, которые могут обеспечивать оценку образовательных достижений, основанную на единой концептуально-методологической базе. Эта система призвана помогать с определением индивидуальных и личностных качеств детей и взрослых, а

также со своевременным выявлением факторов, влияющих на их образовательные результаты.

Согласно концептуальным основам Общероссийской Системы Оценки Качества Образования, внешняя оценка качества образования должна осуществляться:

1. *Государственными структурами и органами власти.* Интересы государства здесь понимаются в связи с его ответственностью за реализацию конституционных прав граждан, их социальную стабильность, а также конкурентоспособность экономики России, и другие общенациональные потребности, связанные с образованием.

2. *Производством.* В настоящее время оценки не формализованы. Процесс развивается за счёт социального партнерства с предприятиями, торгово-промышленными палатами, союзами работодателей и так далее.

3. *Обществом.* Важным фактором успешного развития образовательных систем является широкое общественное участие работодателей, общественных организаций, образовательного сообщества и непосредственно населения в данных процессах.

4. *Личностью* (в том числе её родителями, ближайшим окружением, семьей).

Немаловажной при организации контроля и оценки качества обучения в школе, является ориентация на личность обучающегося, которая предполагает создание условий для проявления его личностных качеств и индивидуальных особенностей, а также способности к самосовершенствованию и дальнейшей личностной и профессиональной самореализации. Такими условиями могут быть различные практико-ориентированные задания, в процессе применения которых проявляется самостоятельность, осознанность и творческий подход учащихся при решении различного рода задач.

Из вышесказанного можно сделать вывод – оценка результата образовательной деятельности представляет собой не только мониторинг каждого учебного заведения с помощью контроля уровня знаний и умений его

учащихся, но и оценку самого педагогического коллектива. Кроме того, мониторинг может осуществляться не только преподавателями изнутри, но и различными государственными органами извне.

1.3 Тестовый контроль за качеством учебных достижений учащихся в предметной области «Иностранный язык»

Проблемы контроля и оценки качества образования в целом, а также определение уровня сформированности коммуникативных умений и навыков, и иноязычной коммуникативной компетенции в частности являются одними из центральных в методике преподавания иностранным языкам. Контроль (в том числе и по отношению к коммуникативным умениям и навыкам учащихся) – неотъемлемое звено всего процесса обучения иностранным языкам на всех его этапах.

Как известно, ведущий принцип обучения иностранным языкам, выдвигаемый большинством современных методистов и педагогов – принцип коммуникативной направленности образовательного процесса. Согласно идее И. Л. Бим, всё построение системы обучения необходимо определять именно опорой на коммуникативную деятельность на иностранном языке, в различных её формах и видах [9].

По мнению Е. И. Пассова, эффективный контроль позволяет не только оценить деятельность учащихся в учебном процессе, определить уровень владения ими иноязычной речью, установить соответствие между намеченной целью и достигнутыми результатами, но и определить степень эффективности базовой обучающей системы и, в случае необходимости, существенно видоизменить ее в сторону улучшения и оптимизации [24].

Правильная реализация действий контроля во многом определяет успешность работы с конкретной группой учеников. Сторонники методики коммуникативной направленности образовательного процесса, как правило, определяют две ведущие функции – обучающую и корректирующую.

Реализация *обучающей функции* обеспечивается наличием системы контрольных работ, разнообразных упражнений и заданий, которые могли бы синтезировать ранее изученный материал и приобретённые умения. Кроме того, такая система должна являться помощью для повторения и закрепления усвоенного на предыдущих уроках материала. И.А. Цатурова отмечает, что данная функция способствует повторению и закреплению пройденного на занятиях материала, следовательно, контроль является одним из способов обучения языку [29].

Корректирующая функция – это ни что иное, как внесение преподавателем необходимых изменений в процесс обучения иностранному языку, с опорой на полученные в ходе контроля данные. Данная функция реализуется в нескольких направлениях:

1. Прежде всего, определяется уровень проверяемого объекта. Например, информация о неудовлетворительном состоянии проверяемого объекта поступает к педагогу, побуждая его внести определённые коррективы в образовательный процесс. Затем учителю необходимо удостовериться в положительном эффекте проведённой коррекции.

2. Кроме того, необходимо установить максимальную адекватность используемых приёмов и заданий проверяемому объекту. Н. Д. Гальскова утверждает, что порой отсутствие сигналов о неблагополучном состоянии объекта свидетельствует о недоработке применяемых на практике методик, так как отсутствие каких-либо реакций объекта может свидетельствовать о невыполнении ожидаемых от этого приёма задач [14].

Немаловажным является так же множество других функций контроля уровня сформированности коммуникативных умений и навыков. Во-первых, *управляющая функция*, обеспечивающая управление процессом овладения языком благодаря использованию специальных учебных материалов и разработанной методике их применения в ходе контроля.

Во-вторых, *диагностическая функция*, позволяющая своевременно обнаруживать успешность (или неуспешность) в обучении, строить на основе

этих данных дальнейшее обучение, вносить корректировку в системы заданий и так далее. Третья функция – *оценочная*. Данная функция охватывает и отражает разные аспекты контроля как компонента педагогического процесса. И, наконец, последняя – *стимулирующая функция*, которая создаёт положительные мотивы учения.

Затрагивая вопросы о функциях контроля, важно обратиться к его видам. Методисты традиционно выделяют четыре категории:

1. *Предварительный контроль*, целью которого является установление исходного уровня владения языком, а также характерные учащемуся индивидуально-психологические качества (например, его интересы, внимание, склонности, возможности памяти), которые могли бы способствовать его успешности в освоении дисциплины «Иностранный язык».

С этой целью используются тесты, в том числе и психодиагностические. Так, А. И. Яцыкевичус утверждает, что популярный тест Айзенка, относящийся к группе интеллектуальных тестов, может использоваться для оценки различных аспектов умственной деятельности человека, в том числе и способностей к изучению языков [34].

2. *Текущий контроль*. Такой вид контроля позволяет делать суждения об успешности овладения языком, а также процессе становления и развития речевых навыков и умений. Этот вид контроля должен быть регулярным и направленным на проверку усвоения учащимися определённой части учебного материала. Наилучшее время для применения – окончание небольшого тематического раздела.

3. *Промежуточный контроль*. Подходит для проведения контроля по завершении изучения большой темы. Он позволяет делать выводы об эффективности овладения разделом программного материала.

4. *Итоговый вид контроля* завершает этот цикл и представляет собой ни что другое, как контроль результатов учебной деятельности в результате усвоения масштабного по объёму материала. Например, конец четверти, семестра, учебного года. Н. В. Лаврова сделала вывод, что особенность такого

контроля заключается в его направленности на определение прежде всего уровня коммуникативной компетенции. Для этого используются специальные тесты, позволяющие с достаточной степенью объективности оценить результаты обученности каждого учащегося [18].

Ведя речь о формах контроля, можно выделить несколько групп – индивидуальный контроль, фронтальный, а также парный и групповой. На выбор определённой формы оказывает влияние объект проверки (например, аспект языка, вид речевой деятельности и так далее) и вид контроля (итоговый, текущий, промежуточный и другие).

Методисты считают *индивидуальный контроль* максимально объективным видом контроля из всех вышеперечисленных, потому что при такой форме работы учитель получает сигналы о достижениях каждого отдельного ученика. Данный способ обладает неоспоримым преимуществом перед другими, а именно возможностью педагога с необходимой глубиной оценить фактический уровень подготовки учащихся.

Фронтальный контроль представляет собой своеобразную беседу преподавателя со всеми учащимися группы сразу, при этом ученики отвечают на его вопросы со своих мест. Возможно проводить такой контроль неоднократно во время одного занятия.

Групповой же контроль проводится в форме выполнения конкретного задания, адресованного всем учащимся группы одновременно. Групповой контроль может иметь различные формы – создание ролевой игры по теме урока, разыгрывание по ролям прочитанного текста, беседа с учащимися на уже известную им тему. Преподавателю необходимо заранее составить сценарий беседы и определить состав её участников. Кроме того, вариантом группового контроля является парный контроль, получивший особо широкое распространение в последние годы. Учащиеся работают в паре, выполняя предложенное задание.

Функции, виды и формы контроля выступают в своем единстве в процессе мониторинга – одного из современных средств оценивания

результатов обучения. Другими словами – это непрерывные контролирующие действия учителя, позволяющие наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение ученика от незнания к знанию. По мнению В. А. Слободчикова, в процессе мониторинга реализуются все функции контроля, но прежде всего управляющая и диагностирующая [28].

С помощью мониторинга обеспечивается оперативная обратная связь, включающая все субъекты образовательного процесса, дающая учителю информацию об уровне усвоения учащимися материала. В процессе мониторинга используются различные виды контроля, но особую важность приобретает текущий и тематический контроль. И. Л. Бим полагает, что мониторинг предполагает создание инструментов контроля знаний, навыков и умений (выбор форм контроля и разработку контрольных заданий), а также корректирующей методики, ориентированной непосредственно на личность школьника с учетом его индивидуальных достижений в учебном процессе [10].

Существующие традиционные формы контроля (выделяемые в том числе и Г. А. Битехтина) – *устный опрос* (фронтальный, индивидуальный, взаимный), *работа в парах*, *письменная контрольная работа* или *экзамен* в силу своих организационных и технологических особенностей не позволяют получить независимую, и до конца объективную информацию об учебных достижениях учащихся [11].

На сегодняшний день важное место в современной методике преподавания иностранных языков занимает педагогическое тестирование, оно является предметом исследования многих специалистов (В.С. Аванесова, В. И. Васильева, Н. Н. Нохриной, М. Б. Челышковой, В. А. Шухардиной и других).

По мнению Е. В. Мусницкой, прогрессирующая и постоянно возрастающая в отечественной практике методики обучения иностранным языками роль тестирования объясняется тем, что помимо своей основной функции – контроля, оно может служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения эффекта обученности,

а также способом прогнозирования успешности или неуспешности обучения [22].

Исследования показывают, что всё больший интерес к тестированию проявляют учителя средней школы, применяющие его в повседневной учебной деятельности. Однако, В. С. Аванесов утверждает, что заложенный в тестировании потенциал (например, являться орудием научного познания, гарантом объективности оценки и залогом повышения эффективности обучения иностранным языкам) сможет быть реализован только при детальном знакомстве педагогов с психологическими и лингвистическими аспектами и принципами данного метода [1].

Педагогам необходимо прикладывать усилия, чтобы как можно теснее связать вместе тестирование и учебный процесс. Основная роль теста в обучении иностранным языкам заключается в обратной связи (в широком смысле), и в контроле (в узком смысле), поэтому чем теснее взаимосвязаны тестирование и учебный процесс, тем эффективнее учебный процесс и качественнее тестирование.

Тестирование признаётся многими методистами как самый педагогически оправданный и объективный способ контроля в обучении иностранному языку. Оно является базисом для создания универсальной системы контроля, которая отвечала бы требованиям и тенденциям современной образовательной политики государства. М. А. Арлан констатирует, что тестирование получило признание в нашей стране и стало общепринятой формой как текущего, так и итогового контроля, что явилось закономерным результатом долгого пути развития педагогического тестирования в целом и лингводидактического тестирования в частности [4].

Как правило, тест включает в себя две части: операционную и информационную. Операционная часть состоит из некоторого количества заданий или вопросов, информативная содержит ясно заданный алгоритм и образец правильного выполнения того или иного задания.

Минимальной составляющей единицей теста является короткое тестовое задание, которое подразумевает определённую реакцию тестируемого (вербальную или же невербальную). Одно тестовое задание может включать в себя основу в виде утвердительного высказывания (полного либо неполного), вопрос, а иногда даже небольшой текст. Основа тестового задания, в свою очередь, содержит в себе конкретно обозначенную задачу, требует поиска решения затрагиваемой проблемы (ответа на вопрос), и зачастую включает в себя некую подсказку по направлению поиска.

О. В. Барышникова отмечает, что при помощи каждого тестового задания для ученика создаётся некая лингвистическая или экстралингвистическая ситуация, иными словами «тестовая ситуация» или «ситуация тестового задания». Такая ситуация обычно представляется стимулом задания, который так же, в свою очередь, может быть вербальным (вербальный стимул в текстовом задании называется основой или текстом задания) или невербальным (то есть наглядным) [5].

Ответ тестируемого может быть выборочным, избирательным или невербальным. Вербальный ответ может быть выборочным, избирательным или свободно-конструируемым. В первом случае предлагается выбрать ответ среди вариантов, один из которых является правильным, а другой (другие) – отвлекающими. Таким образом, можно проверить языковые навыки и рецептивные коммуникативные умения. Г. А. Битехина это объясняет тем, что при проверке этих навыков и умений можно в полной мере предугадать ответы учащихся [11].

В зависимости от различных критериев методистами (например, А.Ю. Горчевым) выделяются следующие виды лингводидактических тестов:

1. *По цели применения:*

А. Тест общих умений;

Б. Тест успеваемости;

В. Диагностический тест;

Г. Тест «размещения»;

Д. Тест определения способностей [16].

Следует подчеркнуть, что указанные виды тестов по мнению В. С. Красильниковой являются многоцелевыми, так как кроме основных целей имеют сопутствующие, то есть дополнительные.

2. По характеру осуществления контроля:

А. Тест текущего и промежуточного контроля успеваемости;

Б. Тест итогового контроля успеваемости.

3. По объекту контроля и характеру контролируемой деятельности:

А. Тест лингвистической компетенции, измеряющий навыки владения языковым материалом;

Б. Тест коммуникативной компетенции (или прагматический тест), измеряющий сформированность речевых умений.

4. По направленности тестовых заданий:

А. Дискретный тест;

Б. Интегральный или глобальный тест.

5. По соотносению с нормами или критериями:

А. Тест, ориентированный на нормы (нормо-ориентированный тест);

Б. Тест, ориентированный на критерий (критериально-ориентированный тест).

6. По формальным признакам (по структуре и способу оформления ответа):

А. Избирательный тест;

Б. Тест со свободно конструируемым ответом [17].

Если говорить о классификации тестов уже применительно к Единому государственному экзамену по иностранному языку, то можно выделить в его структуре такие типы тестовых заданий как: задания закрытого типа, открытого типа, задания на установление соответствия или верной последовательности. Кроме того, существуют также и международные языковые экзамены, в которых присутствуют задания по всем видам речевой деятельности. Например, экзамены Goethe-Institut, широко известные во всем мире.

Выдаваемые после успешной сдачи экзамена сертификаты признаются работодателями и образовательными учреждениями во многих странах в качестве документа, подтверждающего уровень языковой квалификации.

А. Н. Леонтьев подчёркивает, что тесты являются наиболее экономной формой контроля и объективным показателем степени усвоения учащимися того или иного языкового материала. Систематическое использование тестов формирует у учащихся дисциплинированность и стремление к самостоятельности в усвоении программного материала. Этот метод педагогической диагностики широко используется в педагогической практике, как и в России, так и за рубежом [19].

Изучение теоретически основ использования тестового контроля в процессе обучения иностранного языка, выявило, что тесты бывают различных видов: тест общих умений, тест успеваемости, диагностический тест, тест «размещения» и многие другие. Каждая форма контроля имеет свои достоинства и недостатки. Ни одна из них не может быть признана единственной, способной диагностировать все аспекты языка. Только правильная методика и организация составления тестов способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

Глава 2. Практические вопросы использования тестов как средство контроля обученности английскому языку в 4 классе средней общеобразовательной школы

2.1. Составление и применение тестов в современных условиях оценивания учебных достижений школьников

Внутреннее (или формирующее) оценивание предполагает оценку достижения учащихся совместно с учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения. Этот способ нацелен на определение индивидуальных достижений каждого ученика и не предполагает, как сравнения результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения конкретных школьников.

Однако, затрагивая тему формирующего оценивания, нельзя не обратить внимание на такое явление, как Единый государственный экзамен. Многие педагоги придерживаются мнения о том, что в условиях такого экзамена, ни о каком формировании не может быть и речи, ведь цель экзамена – проверить то, что уже было достигнуто к концу школьного пути. Он не формирует, а только констатирует.

С другой стороны, учащийся может просмотреть по итогам свою работу и увидеть, где именно он не справился. Такая практика может быть полезна, и если школьнику не важен высокий балл по определённому предмету, то задания (для многих очень сложные) части С можно просто игнорировать.

Базовыми принципами формирующего оценивания, по мнению М. А. Пинской [25], одного из разработчиков практического руководства по внедрению формирующего оценивания в образовательную практику в нашей стране являются:

1. **Центрированность на ученике.** Это оценивание фокусирует внимание учителя и ученика в большей степени на отслеживании и улучшении учения, а не преподавания.

2. Направляемость учителем. Это оценивание предполагает автономию, академическую свободу и высокий профессионализм учителя, так как именно он решает, что оценивать, каким образом, как реагировать на информацию, полученную в результате оценивания.

3. Разносторонняя результативность. Благодаря соучастию в оценивании ученики глубже погружаются в материал и развивают навыки самооценивания.

Кроме того, растет их учебная мотивация, поскольку дети видят заинтересованность преподавателей, стремящихся помочь им стать успешными в учебе.

4. Определенность контекстом. Данное оценивание должно конкретизироваться особенностями класса и изучаемой дисциплиной, а также личными предпочтениями педагога. То, что хорошо работает в одном классе, не обязательно подойдет для другого.

5. Непрерывность. Формирующее оценивание – процесс, который запускает механизм обратной связи и поддерживает его в постоянно действующем состоянии. Используя набор простых техник, учитель организует обратную связь. Для того, чтобы проверить, насколько эти техники оказались полезны, проводит новое оценивание. Если этот подход интегрируется в ежедневную учебную работу в классе, то учение с преподаванием становится более действенным и эффективным.

6. Опора на качественное преподавание. Формирующее оценивание должно основываться на высоком профессионализме педагога. Для успешного применения формирующего оценивания в нашей стране учителями предметниками адаптированы специальные методики (техники, приемы) формирующего оценивания, широко распространенные за рубежом: портфолио, недельные отчеты, дневники планирования, ментальные карты, рубрики, листы самооценивания, составление тестов, оценивание по результату, мини-обзор, опросники.

Анализ подобных практик позволяет сделать вывод, что именно формирующее оценивание, используемое в разумном сочетании с внешним

оцениванием, позволяет решать задачи по повышению качества образовательных результатов при введении ФГОС.

Формирующее оценивание является наиболее эффективным способом повысить образовательные достижения каждого ученика и сократить разрыв между наиболее успевающими учащимися и теми, кто испытывает серьёзные затруднения в обучении. Это подтверждается целым рядом зарубежных исследований. Наиболее убедительными можно считать исследования, предоставившие количественные подтверждения положительного влияния формирующего оценивания на учебные результаты. В одном из исследований, проведенных в Португалии, участвовали 246 учеников в возрасте 8–9 лет, применявших под руководством учителей новую оценочную технику.

Их результаты сравнивались с результатами учащихся из группы, в которой учебный процесс происходил без всяких нововведений. Центральным моментом была регулярная – практически ежедневная самооценка учеников. Детей научили понимать учебные цели и оценочные критерии и ориентироваться на них, оценивая свои работы. У них также была возможность выбирать учебные задания, которые они потом оценивали. В результате дети сдали итоговые тесты в два раза лучше, чем учащиеся из другой группы. следующий пример основан на обобщении опыта многочисленных экспериментов, в которых участвовали учащиеся всех школьных возрастов.

В исследованиях было выявлено, какое влияние оказывает применение формирующего оценивания на достижения детей с проблемами в обучении. Полученные данные убедительно показывают, что значительный прогресс в результатах учащихся достигается только в том случае, когда обратная связь от учителя к ученикам и от учеников к учителю осуществляется систематически, а не время от времени, как это бывает обычно. Г. И. Щукина подчёркивает, что формирующее оценивание усиливает прогресс учащихся с проблемами в обучении даже больше, чем обычных учеников [31]. Интересные результаты влияния формирующего оценивания на успешность обучения были получены в

ходе эксперимента, проводившегося в США с детьми пятилетнего возраста из малообеспеченных и проблемных семей.

Учителя, принимавшие участие в эксперименте, использовали в своей работе оценочные процедуры, которые включали: стартовое оценивание для определения уровня каждого ребёнка; проведение консультации относительно наблюдаемого прогресса через две недели; новое оценивание с целью диагностики и определения индивидуальных потребностей ученика после четырёх недель; заключительное оценивание по завершении курса через восемь недель. Оказалось, что ученики, принявшие участие в эксперименте, продемонстрировали значительно больший прогресс в чтении, математике и естественных науках, чем учащиеся в другой группе.

Эффективность использования формирующего оценивания была подтверждена и в исследовании, в котором приняли участие учащиеся средней школы, изучающие естественные науки. При изучении естественных наук применялся проектный метод, включающий обсуждение и дискуссию. Все классы изучали предмет по одной программе, и все ученики работали в партнёрских группах. В одной группе часть учебного времени была посвящена общей дискуссии, в другой – то же самое время было занято обсуждением, которое было организовано так, чтобы школьники проводили партнёрское оценивание презентаций друг друга и самооценивание.

Все ученики, начиная работу над проектом, выполнили один и тот же тест, проверяющий базовые умения. Сравнение результатов показало значительно больший прогресс в обучении во второй группе. Таким образом, имеющиеся данные позволяют говорить о том, что применение методов формирующего оценивания в работе с учащимися различных возрастных групп, на разных предметах и в разных странах показывает высокую эффективность.

Также можно отметить, что эффект применения формирующего оценивания оказывается наиболее значимым для тех, кого относят к категории неуспешных учеников. Для современной отечественной школы в ситуации введения новых требований к результатам образования, которые

поддерживаются и ФГОС, и строгим контролем ЕГЭ, ОГЭ и других проверочных процедур, оба этих эффекта крайне важны. Итак, обобщая вышесказанное о формирующем оценивании, можно представить общие идеи его использования.

Учителю для того, чтобы совершенствовать преподавание, нужно прежде всего определить и представить ученикам учебные цели и задачи, а затем наладить обратную связь. Полученная информация покажет ему, в какой степени эти цели и задачи реализованы, и что ему целесообразно сделать или изменить, чтобы ученики достигли следующих уровней овладения материалом.

Учащимся, чтобы совершенствовать учение, необходимо получить вовремя и во всей полноте соответствующую обратную связь, а также научиться самостоятельно оценивать то, как они учатся. Форма оценивания, которая больше всего помогает совершенствовать учение и преподавание, — это формирующее оценивание, которое проводится не внешними экспертами, а самими учителями.

Инструментарий формирующего оценивания видится нам в листах самооценки, а также в систематическом составлении учащимися собственных заданий по пройденной теме — лингвострановедческие, грамматические, лексические упражнения и тесты.

Контроль усвоения учебного материала с помощью тестирования всё больше и больше привлекает внимание педагогов в предметной области «Иностранный язык». Тест, рассматриваемый как форма контрольно-тренировочного задания, предназначен для определения уровня обученности определённой группы учеников и может быть характеризован следующими чертами:

1. Простотой процедуры выполнения;
2. Стандартностью структуры;
3. Малой дозировкой учебного материала;
4. Лёгкостью осуществления обратной связи;
5. Возможностью непосредственной фиксации результатов;

6. Квалиметрическими качествами (количественное выражение качества выполнения задания).

Перечисленные выше характерные черты тестов делают их особенно пригодными для проведения как текущего, так и итогового контроля.

Кроме того, существуют определённые требования, предъявляемые к разработке теста:

1. Краткость (не всякое задание подходит для теста);
2. Определенность по форме, содержанию и параметрам;
3. Свойства заданий должны соответствовать системе знаний;
4. Объективность;
5. Надежность.

По мнению Е. А. Бонди, главным требованием методики составления теста является всё же пригодность (то есть соблюдение принципов адекватности теста характеру тестируемой в данный момент речевой деятельности) [8].

1) При составлении теста нужно обязательно учитывать общий характер текста (чаще всего используются повествовательные тексты, богатые фактическим материалом, деталями, существенными для понимания текста). Необходимо стремиться к тому, чтобы задания теста излагались ясно, просто, обеспечивали только однозначные ответы на них. Кроме того, задания должны быть посильными для учеников. Г. В. Рогова справедливо подчеркивает, что:

1. Объём тестовой основы должен быть таким, чтобы учащиеся смогли удержать в памяти прочитанное;
2. Текст должен быть законченным по содержанию отрывком;
3. Вопросы должны содержать изученный лексико-грамматический материал;
4. Каждое тестовое задание должно быть автономно [27].

По мнению Д. С. Горбатово, тест состоит, как правило, из 30 – 40 тестовых заданий, таких, чтобы их правильное выполнение занимало не более полутора часа [15].

Тесты могут состоять из тестовых заданий одинаковой степени сложности, однако, более желательно, чтобы тесты содержали задания различной сложности. В последнем случае тестовые задания обычно располагаются от простых к сложным. Учителю при составлении тестов следует учитывать все вышеназванные требования.

Проведение тестирования предполагает проведение определенной подготовительной организационной работы. Должны быть подготовлены и размножены соответствующие документы, а именно:

1. Инструкция о проведении тестирования;
2. План теста;
3. Бланки ответов;
4. Матрица ответов;
5. Бланк для проверки тестов;
6. Протокол результатов тестирования.

Основные этапы составления тестовых заданий:

1. Для облегчения процедуры составления тестов учебный материал должен быть достаточно формализован, то есть каждый раздел (или тему) учебной дисциплины необходимо представить в виде таких задач и вопросов, которые наиболее полно отображают содержание этой дисциплины. При этом важно выделить проблемные вопросы, не увлекаясь второстепенными.

2. На втором этапе, в зависимости от цели тестирования (будет ли это текущий контроль знаний, итоговый контроль знаний, оценка остаточных знаний или другое) и формы теста, разрабатывается план раскладки задач и вопросов в тестовые задания. Формализация учебного материала и составление тестовых заданий – наиболее ответственные и сложные этапы составления тестов.

3. После составления тестовых заданий преподаватель оформляет правильный ответ.

Следует раскрыть так же специфику организации и проведения тестирования применительно к предмету «Иностранный язык».

Предлагаемый прием тестового контроля *аудирования* – разновидность объективного теста с выбором ответа из ряда предложенных. Особенность его состоит в том, что:

1. Во-первых, учащиеся осуществляют последовательно выбор не одного, а сразу нескольких ответов из предложенных, что исключает вероятность случайного отгадывания;

2. Во-вторых, выбор ответов происходит не на уровне отдельных языковых единиц, а на уровне текста. Это позволяет использовать тестовые задания также в качестве обучающих, то есть речевых упражнений для обучения восприятию на слух речи.

Методика организации тестового контроля аудирования не представляет трудности для учителя. При правильной организации работы тесты позволяют быстро, в течение четырех-пяти минут, провести фронтальную письменную проверку понимания учениками пяти коротких текстов. Тесты посильны и доступны как для сильно, так и для слабо успевающих учащихся.

Цель тестирования по разделу *чтение* – проверка уровня сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания и при изучающем чтении. В процессе тестирования проверяются:

1. Адекватность речевого поведения, тестируемого при решении определенных коммуникативных задач, то есть умение полно, точно и глубоко понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с общим охватом содержания), а также не только умение понять как основную, так и дополнительную информацию, содержащуюся в тексте, но и способность адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений, выводы и оценки автора (при изучающем чтении);

2. Владение языковым и речевым материалом, необходимым для адекватного восприятия письменного печатного текста.

Если говорить о *письме*, то тестируемому предъявляется тест и стандартная матрица для фиксации ответов. При выполнении теста учащийся

может пользоваться словарём. Цель теста – проверка уровня сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации, а также умение письменно представить некоторые сведения в соответствии с коммуникативной установкой. В процессе тестирования проверяются:

1. Адекватность речевого поведения, тестируемого при решении определённых коммуникативных задач:

А. В области репродукции – умение записать основное содержание каждой формально-смысловой части предъявляемого текста и выразить своё отношение к изложенным в тексте точкам зрения;

Б. В области продуцирования – умение построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой;

2. Владение языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках тем информационно-тематического минимума.

Цель тестирования в рамках говорения – проверка уровня сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной (диалогической и монологической) речи. В процессе тестирования проверяются:

1. Навыки и умения, необходимые для общения в форме диалогической речи:

А. Умение понять собеседника и определить характер его коммуникативного намерения;

Б. Умение адекватно реагировать на инициативную реплику собеседника, дать ответ, выразить согласие (несогласие), своё отношение к чему-либо и так далее;

В. Умение выражать своё коммуникативное намерение в предложенной ситуации, то есть инициировать диалог (задать вопрос, выразить просьбу, совет, желание, побуждение и так далее);

Г. Умение использовать общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета, характерные для диалогической речи;

2. Навыки и умения, необходимые для общения в форме монологической речи: умение построить связные, логичные тексты разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение, описание, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждений);

3. Владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения в устной форме (лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление).

Каждая форма контроля имеет свои достоинства и недостатки. Ни одна из них не может быть признана единственной, способной диагностировать все аспекты языка. Только правильная методика и организация составления тестов способствует повышению качества учебного и оценочного процесса по иностранному языку.

В завершение параграфа можно выделить несколько ключевых положений:

1. Проведение тестирования предполагает проведение определенной подготовительной организационной работы.

2. Тесты состоят из тестовых заданий, они могут быть одинаковой степени сложности, однако, наиболее желательны задания различной сложности.

3. Особенности организации тестирования по иностранному языку определяются видами речевой деятельности.

При составлении тестовых заданий их разработчикам следует не только придерживаться определенных правил к формулировке заданий, правильных ответов и дистракторов, но и избегать основных, наиболее типичных неточностей и ошибок при их написании. Наиболее часто встречаются следующие нарушения требований и определенных критериев при написании тестовых заданий.

1. Следует избегать составлять задания, которые проверяют больше чем одну идею, проблему, концепцию. При этом в правильном ответе и дистракторах не должно содержаться разное количество элементов ответа.

2. Из дистракторов, как правило, исключаются все повторяющиеся слова путем ввода их в основной текст задания.

3. Альтернативные варианты ответа должны быть грамматически согласованны с основной частью задания. Это необходимо для того, чтобы тестируемый не имел возможности прийти к правильному (либо заведомо неправильному) ответу посредством грамматического сопоставления суждения одного из вариантов ответа.

4. Все ответы должны быть грамматически согласованными с основной частью задания. Например, может наблюдаться несоответствие чисел (единственное и множественное).

5. Не следует в качестве дистракторов приводить понятия, явно не имеющие отношения к предмету тестирования.

6. Кроме того, по мнению М. М. Поташника, не следует разрабатывать тестовые задания на несоответствие современным научным достижениям или использовать в них устаревшую информацию [26].

2.2 Анализ УМК Spotlight для 4 класса на предмет использования тестов как средства контроля за достижениями учащихся

Учебно-методический комплект «Spotlight» – это распространенная серия учебников по английскому языку для средней школы. Являясь совместным проектом издательства «Просвещение» и издательства «Publishing», он создан интернациональным авторским коллективом с учётом требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования по иностранным языкам, с опорой на документы Совета Европы по изучению иностранных языков (Общеввропейских компетенций владения иностранным языком).

Учебник включает в себя современный языковой, речевой и страноведческий материал при условии начала обучения со 2-го класса. Весь курс построен по модульной системе, то есть имеет единую типовую структуру,

что позволяет учителю и ученику легко ориентироваться в компонентах учебно-методического комплекта и эффективно использовать учебный материал. Единая методология учебника и система навигации сокращают время преподавателя, затраченное на подготовку к уроку. Материалы учебника содержат дифференцированные задания для учеников с разным уровнем подготовки, а также помимо традиционных методов обучения, предлагает технологии работы в форуме, работу над проектами.

Учебно-методический комплект построен на принципе совместной деятельности учителя и учащихся, что относится к методической части информационно-образовательной среды. Учащийся имеет возможность обратиться за нужной информацией и самостоятельно воспользоваться разработанной методикой, которая может быть дифференцирована в зависимости от уровня подготовки учащихся, их познавательных возможностей.

Анализ учебника показал, что промежуточный контроль и контрольные работы также заранее предусмотрены авторами (Now I Know), и задуманы проводиться не только для того, чтобы помочь учителю выставить оценки учащимся по итогам их работы. Гораздо важнее здесь помочь учащимся сориентироваться в своих результатах, показать их сильные стороны, наметить пути преодоления трудностей и ликвидации пробелов. Поэтому можно смело заявлять, что данный учебник соответствует принципам формирующего оценивания.

Пособие помогает в данной ситуации становиться учителю не строгим контролёром, а наставником, на которого можно рассчитывать, и который обязательно оценит индивидуальный успех и прогресс каждого учащегося, отталкиваясь от его результатов «здесь и сейчас». Ведь именно умение ставить цели и достигать их, а также радость от положительного результата необходимы каждому ученику для успеха в будущем.

Среди тестов, выполняющих контролирующую функцию, которые предлагают разработчики учебно-методического комплекта, нами были

выявлены два основных их вида. Во-первых, это тесты, проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции. Во-вторых – тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения. В средней школе первый вид теста можно соотнести также и с итоговым контролем, проводимым в конце курса обучения, второй же вид – с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий.

Разработчиками учебно-методического комплекта предусмотрены тесты не только по всем видам речевой деятельности, но также страноведческие тестовые задания. Предлагаемый прием тестового контроля по аудированию – всевозможные разновидности объективного теста с выбором ответа из ряда предложенных. Сама же методика организации тестового контроля по аудированию не представляет трудности для учителя. При правильной организации работы тесты позволяют быстро, в течение четырёх-пяти минут, провести фронтальную письменную проверку понимания учениками нескольких коротких текстов. Следует отметить, что тесты посильны и доступны как для сильно, так и для слабо успевающих учащихся.

Цель представленных в учебнике тестов, относящихся к разделу «чтение» – проверка уровня сформированности речевых навыков и умений при чтении текстов с общим охватом содержания и при изучающем чтении. С помощью такой формы контроля за достижениями учащихся проверяется их речевое поведение при решении определенных коммуникативных задач. А именно – умение точно и глубоко понять основную информацию, содержащуюся в тексте, понять основную идею автора (при чтении с полным охватом содержания), а также адекватно интерпретировать ход авторских рассуждений.

Если говорить о тестах, связанных с письмом, то целью таких тестов является проверка уровня сформированности речевых навыков и умений, необходимых для фиксации в письменной форме полученной информации, а

также умение письменно представить некоторые сведения в соответствии с коммуникативной установкой.

По результатам тестирования мы можем наблюдать выраженность умения записывать основное содержание каждой формально-смысловой части предъявляемого текста, умение построить письменное монологическое высказывание на предложенную тему в соответствии с коммуникативной установкой, а также уровень владения языковым и речевым материалом, необходимым для письменного общения в рамках тем информационно-тематического минимума.

Представленные в учебно-методическом комплекте варианты тестирования, связанные с говорением, помогают установить уровень сформированности речевых навыков и умений, необходимых для устной (диалогической и монологической) речи. В процессе данного вида тестирования проверяются навыки и умения, необходимые для общения в форме диалогической речи. То есть, умение понять собеседника и определить характер его коммуникативного намерения, а также умение использовать общепринятые социально обусловленные нормы речевого этикета, характерные для диалогической речи.

Говоря о навыках и умениях, необходимых для общения в форме монологической речи – это не только проверка умения построить связные, логичные тексты разной коммуникативной направленности (повествование, сообщение), а также владение языковым и речевым материалом, необходимым для общения в устной форме. Другими словами, лексико-грамматическая правильность речи и её фонетико-интонационное оформление.

Каждая из представленных в учебно-методическом комплекте форма тестового контроля имеет свои достоинства и недостатки. Ни одна из них не может быть признана единственной, способной диагностировать все аспекты языка. Только правильная методика и организация составления тестов способствует повышению качества учебного и оценочного процесса по английскому языку.

Правильная реализация действий контроля во многом определяет успешность работы с конкретной группой учеников. В этой связи, сторонники методики коммуникативной направленности образовательного процесса, как правило, определяют две ведущие функции – корректирующую и обучающую. Остальными важными функциями являются диагностическая, управляющая, оценочная и стимулирующая.

Помимо обладания корректирующей функцией, тесты являются зачастую составляющей частью творческих заданий, которые не требуют сличения с эталоном. К заданиям подобного рода мы можем отнести всевозможные анкеты, предназначенные как для индивидуальной работы учащегося, так и для его взаимодействия с классом. Кроме незаконченных предложений, в таких анкетах присутствует своего рода «интервью» с широким спектром вариантов ответов. Такой приём поможет снять напряжение у учащихся, а также предоставить им поле для выбора.

При анализе учебно-методического комплекта важно помнить, что проблема контроля и оценки качества образования является одной из центральных в методике обучения иностранным языкам, а определение уровня коммуникативных умений и навыков является неотъемлемой частью вычисления степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Все функции, виды и формы контроля выступают в своем единстве в процессе мониторинга – одного из современных средств оценивания результатов обучения. С его помощью обеспечивается оперативная обратная связь, включающая все субъекты образовательного процесса, дающая учителю информацию об уровне усвоения учащимися материала. По нашему мнению, учебно-методический комплект «Английский в фокусе / Spotlight» Н. И. Быковой, Дж. Дули, М. Д. Поспеловой, В. Эванс, является незаменимым средством на пути совершенствования процесса качественного мониторинга знаний учащихся в предметной области «Иностранный язык».

Заключение

Методика преподавания иностранных языков располагает внушительным теоретическим багажом и практическим опытом в организации контроля, а современные тенденции учебных программ предполагают усиление коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам. Одним из существенных элементов процесса обучения является проверка знаний, умений, и навыков, приобретаемых учащимися.

Разработка оперативной системы контроля, позволяющей объективно оценивать знания учащихся, выявляя имеющиеся пробелы и определяя способы их ликвидации – одно из условий совершенствования процесса обучения.

Целью данного исследования являлось изучение вопроса использования тестового контроля в обучении иностранным языкам. Это позволило нам в процессе работы достичь следующих результатов:

1. Нами была раскрыта сущность понятия «контроль качества образования» и его специфика применительно к предмету «Иностранный язык».

2. Мы рассмотрели функции, формы и виды контроля. Было установлено, что каждая форма контроля имеет свои достоинства и недостатки, и ни одна из них не может быть признана единственной, способной диагностировать все аспекты языка. Однако, правильная методика и организация составления тестов способствует повышению качества учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

3. Проанализировав понятия оценки качества образования и учебных достижений учащихся в условиях введения и реализации ФГОС, мы установили, что в методической практике существуют и одновременно противостоят друг другу два подхода к оцениванию – это оценивание в целях отбора, мониторинга и обеспеченности отчётности, а также оценивание для обучения, способствующее.

4. Нами были изучены вопросы организации тестового контроля по иностранным языкам, учитывая все аспекты специфики данной дисциплины.

5. Кроме того, мы осуществили анализ учебно-методического комплекта *Английский в фокусе / Spotlight*) Н. И. Быкова, Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс на предмет наличия тестов как средства контроля за достижениями учащихся, и установили, что данный учебно-методический комплект является незаменимым средством на пути совершенствования процесса качественного мониторинга знаний учащихся в предметной области «Иностранный язык».

Использование широкомасштабного тестирования в процедуре аттестации образовательных учреждений говорит о том, что тестирование учащихся становится государственной политикой в российской школе, а работа над созданием тестов одновременно является неким моделированием государственного образовательного стандарта при процедуре аттестации и диагностики качества знаний.

Тесты не заменяют и не отменяют другие средства контроля. Опыт применения стандартизированных тестов в большинстве стран свидетельствует об их использовании в основном для итогового контроля или экзаменов. Они широко востребованы в системе оценки качества образования и мониторинга, в процессе которых необходимо проводить надежные сравнения образовательных достижений, а также устанавливать взаимосвязи на основе количественных характеристик.

В ходе тестирования оценивается ограниченное число характеристик, определяющих образовательные достижения, а не вся их совокупность. В связи с этим результаты тестирования дают лишь некоторую информацию о подготовке учащихся, а потому не могут быть единственным инструментом, на основе которого происходит контроль обученности учащихся.

Список литературы

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М. : Просвещение, 1996. 221 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. М: Издательство ИКАР, 2009. 472 с.
3. Английский язык. Учеб. для 2 кл. общеобразоват. учреждений (Английский в фокусе / Spotlight) Н. И. Быкова, Дж. Дули, М.Д. Поспелова, В. Эванс. – М. : Express Publishing: Просвещение, 2008.
4. Арлан М. А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах М: Иностранный язык, 1990. 158 с.
5. Барышникова О. В. Современные тенденции в области контроля и оценки качества обучения Иностранным языкам. М.: Издательство Рема, 2018. 204 с.
6. Болотов В. А., Ковалева Г. С. Опыт России в области оценки образовательных достижений школьников. Инновационные проекты и программы в образовании. М. : Просвещение, 2017. 105 с.
7. Болотов В. А. ЕГЭ: Промежуточные итоги. Вопросы образования. М.: Просвещение, 2004. 98 с.
8. Бонди Е. А. Языковые тесты и тестирование. М. : Издательство Вентана-Граф, 1972. 74 с.
9. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: Издательство Вентана-Граф, 1997. 165 с.
10. Бим И. Л. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе. М. , Просвещение, 1984. 212 с.
11. Битехтина Г. А. Экспертная оценка тестовых материалов как организационная и методическая проблема // Иностранные языки в школе. 1998. №5. 83 с.
12. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1995. №12. 57 с.
13. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М. :

Издательство АРКТИ, 2003. 100 с.

14. Гальскова Н. Д. , Шаповалова В. М. Повышение эффективности контроля при дифференцированном обучении. М. : Просвещение, 1987. 62 с.
15. Горбатов Д. С. Критериально-ориентированное тестирование как средство диагностики учебных достижений школьников. Воронеж, 1996. 123 с.
16. Горчев А. Ю. Тесты текущей успеваемости. Учебное пособие для учителей общеобразовательных учреждений. Обнинск: Издательство ТИТУЛ, 1995. 185 с.
17. Красильникова В. С. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1993. №17. 139 с.
18. Лаврова Н. В. Тестирование как средство измерения сформированности коммуникативной компетенции. М.: Просвещение, 1999. 150 с.
19. Леонтьев А. Н. Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе. М: Политиздат, 1989. 320 с.
20. Лукьянова Н. В. , Калинина М. И. Психолого-педагогические показатели результативности образовательного процесса. Ульяновск: ИПК ПРО, 2002. 32 с.
21. Майоров А. Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. СПб.: Издательство Образование и культура, 1996. 302 с.
22. Мусницкая Е. В. Сто вопросов к себе и к ученику. М. : Издательство Дом педагогики, 1996. 172 с.
23. Панасюк В. П. Информационно-методическое обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне. СПб. : Издательство Образование и культура, 2007. 181 с.
24. Пассов Е. И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции. М. : Издательство Дом педагогики, 1986. 100 с.
25. Пинская М. А., И. М. Улановская. Новые формы оценивания. Начальная школа. М.: Просвещение, 2019. 207 с.
26. Поташник М. М. , Моисеев А. М. Управление современной школой в

вопросах и ответах. М.: Издательство «Новая школа», 2017. 199 с.

27. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Просвещение, 1991. 287 с.

28. Слободчиков В. А. Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе. М. : Издательство «Новая школа», 1986. 94 с.

29. Цатурова И. А. Функции теста как средства. М.: Просвещение, 1984. 79 с.

30. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе. М. : Просвещение, 1998. 214 с.

31. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М. : Просвещение, 1979. 160 с.

32. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2007. 384 с.

33. Ястребцева Е. Н. Как рождается проект: Из опыта внедрения методических и организационно-педагогических нововведений. М. : Академия, 1995. 196 с.

34. Яцыкевичус А. И. Психология формирования многоязычия. М: Вильнюс, 1997. 127 с.

35. Яцыкевичус А. И. Основы формирования многоязычия в средней школе. М: Вильнюс, 1998. 100 с.

36. URL: <http://273-фз.пф/zaconodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf>

37. URL: <https://fgos.ru/>

38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-soderzhanii-termina-kommunikativnaya-refleksiya/viewer>

39. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/648795>

40. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/681707>

41. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/631961>

42. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/511013>

MODULE 7 "Days to remember!"

TEST

I. Вставь пропущенные слова.

shy, strong, loud, pretty, kind

1. He is very _____! He always helps me with my homework.
2. Little Anna is a very _____ baby! Everyone likes her!
3. He shouts all the time! He's a very _____ person!
4. Nick is very _____! He can carry big boxes!
5. Ben is very _____! He never says a word!

II. Используй прилагательное в нужной форме.

1. This is the _____ (fast) car in the world.
2. Brian is _____ (good) than me.
3. This is the _____ (big) toy shop in my town.
4. The blue dress is _____ (nice) than the red dress.
5. Tim is _____ (short) than Mike.

III. Раскрой скобки, поставь глагол в прошедшее время.

1. Mum _____ (make) a cake yesterday.
2. Peter _____ (write) an e-mail to his friend last night.
3. I _____ (see) your sister at the theatre last week.
4. The girls _____ (buy) new T-shirts last Saturday.
5. Harry _____ (eat) a salad for lunch.

IV. Построй отрицательное предложение.

1. Jenny rode a horse last Sunday.

2. Corky drank orange juice yesterday morning.

3. We swam in the sea last summer.

V. Ask and answer.

1. They went to the cinema yesterday.

2. He sang songs at school.

3. Mike and Ben came home at 5 pm yesterday.
