

ложения): распределите предложения по группам, подчеркните грамматические основы, в приведенном тексте найдите неполные предложения).

Карточки группы В отличаются более сложным материалом, который опирается на тот же базовый уровень. (Например по теме «Простые односоставные и неполные предложения»: вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, расставьте недостающие знаки препинания, найдите односоставные предложения, подчеркните в них грамматическую основу, определите вид односоставных предложений, сделайте синтаксический разбор простого предложения в составе сложного, дополните диалог авторскими словами, выберите любое неполное предложение и охарактеризуйте его, на основании диалога, данного в задании, напишите рассказ).

Карточки группы С предлагают задания на анализ различных лингвистических явлений, требующих глубоких комплексных знаний теории и умения их реализовать в практической деятельности. (Например по теме «Простые односоставные и неполные предложения»: выпишите те формы глагола, которые не могут быть главными членами односоставных предложений, с остальными глаголами составьте односоставные предложения и определите их тип; вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, расставьте знаки препинания, выполните синтаксический разбор всех односоставных предложений, выпишите пример нераспространенного предложения; напишите рассказ – сказку, поместив любого сказочного героя в современную действительность, включите диалог, употребите односоставные и неполные предложения, используйте изобразительно-выразительные средства).

При дифференциации учащихся в соответствии с тем или иным уровнем учителю необходимо опираться на общий уровень обученности ученика, особенности психического развития (память, мышление, познавательная деятельность), индивидуальные особенности ученика, интерес учащегося к тому или иному предмету.

Необходимо учитывать и то, что учащийся может (и должен!) передвигаться из одной группы в другую, следовательно, рекомендуется проводить определенную диагностику.

А. В. Матиенко

Учебная автономия учащихся и языковое тестирование

Для наиболее полной реализации своих индивидуальных особенностей и возможностей в языковом тестировании учащимся необходимо приобрести необходимую «свободу действий», то есть автономию, превращающую обу-

чение в учение. Автономия учащихся представляет собой важное направление в поиске резервов эффективности обучения языку [1; 2; 3; 4].

Если в обучении иностранным языкам учебная автономия уже стала предметом специального исследования, то в языковом тестировании автономия учащихся пока еще ограничено понимается лишь как самостоятельное выполнение тестовых заданий, разделение ответственности за полученный результат между партнерами в общении и независимость результатов тестового экзамена от текущих учебных показателей [5].

Автономия учащихся означает самостоятельную постановку индивидуальных целей, независимость в выполняемой деятельности, применение эффективных стратегий, ответственность за результат, уверенность в своих силах, принятие нестандартных решений и самостоятельное преодоление препятствий.

Актуальность формирования автономии в языковом тестировании обусловлена задачей обеспечить более полную реализацию личностного потенциала учащихся. Именно автономия как независимое проявление своего «я» способствует самореализации личности [6].

Учебная автономия отличается от «самостоятельной работы». Если самостоятельная работа обычно заключается в выполнении заданий учителя, то учебная автономия представляет собой позицию ученика в учебном процессе.

Учебная автономия учащихся в наиболее общем виде есть умение принять на себя ответственность за собственное учение [7]. Данное умение имеет свой сложный состав, но его структура пока еще разработана недостаточно. Вместе с тем, значение подобных исследований трудно переоценить, так как именно автономия позволяет учащимся в полной мере привлечь собственные ресурсы для организации своей познавательной деятельности.

Для понимания структуры учебной автономии существенными оказываются пять основных направлений: постановка целей, организация учения, выбор заданий, использование стратегий, измерение развития (*measuring progress*) [7].

Работа в каждом из указанных направлений способствует формированию учебной автономии учащихся. Каждое из направлений может быть реализовано, если учащиеся осознанно ставят перед собой цели познавательной деятельности, организуют свою учебную деятельность в соответствии с поставленными целями, выбирают наиболее важные для себя задания, используют познавательные стратегии с целью преодоления возникающих затруднений, следят за ростом результативности своей учебной работы. При этом осознанная самооценка своего учения становится интегрирующим признаком учебной автономии учащихся [8].

Учебная автономия, как показывают исследования, распространяется на все составляющие учения, включая мотивы и убеждения, особые запросы, учебные цели, познавательные действия, затрачиваемые усилия, личную ответственность, объем усвоенного материала, самооценку полученных результатов (evaluation) [7].

В научно-методической литературе обнаруживаются следующие основные направления, по которым возможно формирование учебной автономии учащихся [9; 10]:

- дистанционные формы обучения иностранным языкам (learning by distance);
- создание кабинетов самостоятельной работы учащихся (self-access learning);
- непрерывное языковое образование (life-long learning);
- выполнение образовательных проектов (project learning);
- учение с элементами исследования (exploratory learning);
- обучение в форме решения проблем (problem-solving and decision making);
- составление языкового портфеля учащихся (learner portfolio).

Указанные направления формирования учебной автономии позволяют подготовить учащихся к эффективной организации собственного учебного процесса [9], активизируя постановку учебных целей, вооружая приемами познавательной деятельности, увеличивая долю самостоятельного учебного труда, формируя относительную независимость от учителя в усвоении знаний и повышая ответственность за ход и результаты учения. Подобная работа требует создания особых учебных программ, называемых «гибкими» (process syllabuses). Такие программы составляются и корректируются с учетом учебной автономии учащихся, которые привносят в учебное планирование свой собственный «автономный» компонент.

Реализация учебной автономии учащихся зависит не только от соответствующих умений самостоятельного учебного труда, но также от развития реализации познавательной мотивации, формирования и осуществления учебных убеждений, рефлексивного анализа своих учебных результатов, преодоления затруднений в учении и самореализации личности в учении и тестировании. Эти педагогические условия учитываются в организации учебно-воспитательного процесса.

Языковое тестирование именуется стандартизованным, поскольку тестовые задания проходят тщательную процедуру, целью которой является сделать тест максимально валидным, надежным и эффективным инструментом [11]. При всей бесспорной ценности, полезности и необходимос-

ти стандартизованного тестирования, его возможности в развитии учебной автономии учащихся ограничены (попутно заметим, что развитие учебной автономии никогда не было целью стандартизованного языкового тестирования учащихся). Покажем, как стандартизованное тестирование ограничивает учебную автономию учащихся.

Валидность теста представляет собой соответствие между форматом тестового задания и содержанием измеряемого конструкта. Тестовые задания могут быть признаны в равной степени валидными, если несмотря на различия в форматах, эти задания позволяют измерить один и тот же конструкт, например, словарный запас. Проблема заключается в том, что валидность, как признак стандартизованного теста, ограничивает свободу выбора задания для тестирования иноязычной лексики у учащихся. Например, отдельные учащиеся могут демонстрировать уверенное владение лексическими средствами иностранного языка при описании изображения, но испытывать затруднения в быстром подборе синонимов и антонимов. Поскольку тестовое задание описать изображение не является по своему формату «лексическим», оно считается недостаточно валидным для тестирования лексики и учащиеся не могут продемонстрировать свой запас иностранных слов с помощью данного теста. Задание на припоминание синонимов или антонимов, более валидное для тестирования лексики, может снизить учебные результаты у некоторых учащихся в силу их индивидуальных особенностей. Вместе с тем, в условиях стандартизованного тестирования они лишены возможности выбрать формат тестирования.

Надежность теста также является важнейшим признаком стандартизованного тестирования. Тестовое задание признается надежным, если получается одинаковый результат измерения одного и того же конструкта при помощи одного и того же тестового формата. Например, задание написать эссе на заданную тему может быть дано учащимся для того, чтобы оценить их письменную речь. Поскольку оценивающие учителя нередко по-разному интерпретируют критерии оценки, полученные результаты могут в значительной мере зависеть от субъективной позиции экзаменаторов. Это снижает надежность теста типа «написание эссе». Учебная автономия учащихся в подобных случаях ограничивается, поскольку заметно возрастает зависимость от субъективного мнения учителя. Учащиеся могут не знать о том, что проблема объективности оценки продуктивных видов речевой деятельности пока еще не получила полного методического решения, а одним из аспектов этой проблемы является надежность оценки экзаменаторов (*inter-rater reliability*) [12; 13]. Не менее «лимитирующим» является эффективность теста. Среди группы признаков эффективного тес-

того задания выделим «интерактивность» [14]. Интерактивность тестового задания заключается в том, чтобы максимально полно учитывать индивидуальные характеристики тестируемых учащихся. При всей привлекательности данного признака отметим, что набор личностных характеристик существенно ограничивает учебную автономию учащихся. К личностным характеристикам может относиться не только коммуникативная компетенция учащихся, но также общие фоновые знания, коммуникативные стратегии и др. Это означает, что языковой тест в равной мере оценивает разные индивидуально-личностные характеристики и учащиеся лишены возможности компенсировать имеющиеся недостатки, проявляя более сильные стороны своей познавательной деятельности.

Таким образом, стандартизованное тестирование ограничивает учебную автономию учащихся, так как лимитирует свободу выбора тестовых заданий, сохраняет зависимость от внешней оценки приобретенных знаний и лишает учащихся возможности компенсировать свои недостатки демонстрацией выигрышных областей знаний. Вместе с тем, существуют пути совершенствования языкового тестирования с целью повышения роли учебной автономии учащихся.

Преодоление учащимися познавательных затруднений в процессе выполнения учебных и тестовых заданий зависит от используемых когнитивных и метакогнитивных стратегий [15]. Данная зависимость объясняется тем, что применение стратегий в тестовой деятельности помогает справиться с возникающими трудностями и способствует повышению учебных показателей. Это, в свою очередь, уменьшает зависимость учащихся от учителя и укрепляет автономию в учении и тестировании.

Исследования показывают надежную статистическую связь между применяемыми стратегиями и получаемыми результатами. Например, стратегия механического заучивания может оказаться полезной для ответа на уроке, но в ходе подготовки к тестированию в большинстве случаев снижает учебные показатели. Тестовые результаты повышаются, если учащиеся применяют стратегии активного припоминания в ходе тренировочного выполнения тестовых заданий [15]. Автономия учащихся в языковом тестировании, таким образом, предполагает самостоятельно выполняемую активную тренировочную деятельность. Данное проявление автономии учащихся находится в полном соответствии с методическими теориями, подчеркивающими исключительную важность организации эффективного учения, не ограничиваясь поиском путей эффективного преподавания языка [16; 17].

Автономия учащихся в учении и языковом тестировании может проявляться в их ориентации на продукт, то есть, на выполненное тестовое за-

дание или на процесс, когда тест рассматривается как продолжение учения. Если в первом случае внимание учащихся будет направлено на то, чтобы скорейшим образом выполнить задание, то во втором случае время будет использовано для припоминания аналогичного опыта, анализ новой проблемы, запоминание свежей информации. Нетрудно предположить, что подобное проявление автономии учащихся в стандартизованном языковом тестировании может снизить результаты выполнения заданий. Вместе с тем, установление соответствий с предыдущим опытом тестирования и рефлексивное осмысление своего учения повышает шансы на успех. Это означает, что необходимы пути совершенствования обучения за счет повышения роли рефлексивного анализа учащимися своей учебно-тестовой деятельности.

Опыт преодоления трудностей, документированный в языковом портфеле учащихся, не только способствует развитию учебной автономии, но и самоопределению (выработке собственной личностной позиции) учащихся в овладении иностранным языком.

Самореализация личности в учебной деятельности, включая тестирование, представляет собой одну из главных задач теоретической и практической педагогики, одну из главных целей любой обучающейся личности. В недостаточной самореализации личности состоит одна из главных причин педагогических успехов и неудач. Это объясняется тем, что потребность учащихся в самореализации является ведущей среди других потребностей личности и без ее удовлетворения становится невозможным «переживание успеха» [18].

Самореализация личности зависит от характера «подкреплений», которые учащиеся получают в осуществляемой ими учебной деятельности. Данные подкрепления представляют собой положительные или отрицательные результаты, демонстрируемые в учении. В соответствии с учебными результатами, подкрепления бывают положительными или отрицательными, усиливая или снижая ощущение «состоявшейся» личности [19]. Нетрудно заметить, что положительный или отрицательный опыт в учебной деятельности оказывает влияние на развитие учебной автономии. Так, опыт успешной деятельности с положительными результатами укрепляет уверенность у учащихся в себе и усиливает веру в свои возможности. Напротив, отрицательный опыт неудачного выполнения учебных заданий может привести к ощущению своей зависимости от учителя и помешать развитию учебной автономии и учащихся. Языковое тестирование играет особую роль в положительном или отрицательном подкреплении попыток учащихся реализовать свои познавательные возможности в условиях учебной автономии.

Учебная автономия является важным условием реализации учащимися своих познавательных возможностей в процессе овладения иностранным языком, превращая обучение в учение. Если в обучении иностранным языкам автономия учащихся стала предметом специального исследования, то в традиционном стандартизованном языковом тестировании учебная автономия учащихся в основном сводится к самостоятельному выполнению тестовых заданий, объективности и независимости результатов тестирования от текущих учебных показателей. Между тем, автономия учащихся в виде самостоятельности, ответственности и независимости учения как самоорганизующейся деятельности в индивидуальной или групповой форме может быть сформирована, если учитывать учебные мотивы и убеждения учащихся, развивать самонаблюдение в процессе выполнения учебных и тестовых заданий, формировать стратегии самостоятельного преодоления познавательных затруднений, обеспечивать учебное самоопределение учащихся в виде осознанного выбора в пользу активного учения и создавать условия для реализации себя как обучающейся личности.

Библиографический список

1. *Коряковцева Н. Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М. Аркал. 2002. 168 с.
2. *Пидкасистый П. В.* Сущностная характеристика познавательной деятельности. Вестник высшей школы. 1985. № 9. С. 35–39.
3. *Benson P., Voller P.* *Autonomy and Independence in Language Learning.* London: Longman. 1997. 197 p.
4. *Sinclair B.* Survey review: recent publications on autonomy in language learning. *ELT Journal.* Vol. 53/4. 1999. Oxford: Oxford University Press. P. 309–329.
5. *Berwick R.* Needs assessment in language programming, from theory to practice. *The Second Language Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press. 1989. P. 48–62.
6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психологии. М., Просвещение. 1999. 270 с.
7. *Cotterall S.* Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT Journal.* Vol. 54/2. Oxford: Oxford University Press. 2000. P. 109–117.
8. *Поляков О. Г.* Самоконтроль в обучении английскому языку. Иностранные языки в школе. № 7. 2005. С. 48–52.
9. *Skehan P.* *A cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: Oxford University Press. 1998. 324 p.

10. Richards J., Renandya W. Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 422 с.
11. Hughes A. Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 1989. 172 p.
12. Alderson J., Clapham C., Wall D. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press. 1995. 275 p.
13. Цатурова И. А., Балуян С. Р. Тестирование устной коммуникации. Москва: Высшая школа. 2004. 128 с.
14. Brian T. Testing to learn: a personal view of language testing. ELTJ. 59(1). Oxford: Oxford University Press. 2005. P. 39–46.
15. Purpura J. An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. Language Learning. Vol. 47(2). 1997. P. 289–325.
16. O'Malley M., Chamor A. Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 195 p.
17. Oxford R. Language Learning Strategies: What Every Foreign Language Teacher Should Know. New York: Newbury House.
18. Maslow A. Motivation and Personality. New York: Harper Lee. 1970. 210 p.
19. Skinner B. Particulars of My Life. London: Jonathan Cape. 1976. 230 p.

Н. Л. Мишати́на

К вопросу формирования лингвокультурологической компетенции старшекласников

Переход от традиционной формально-знаниевой к деятельностно-ценностной парадигме образования предполагает, с одной стороны, актуализацию *мировоззренческих основ образования*, обеспечение его *целостности и ценности* (по мысли российского психолингвиста А. А. Леонтьева, процесс обучения есть процесс формирования инвариантного образа мира), а с другой – повышение значимости *субъектных позиций* личностей учителя и ученика.

В этом контексте процесс социализации личности и развития ее интеллектуальной, духовно-нравственной, эмоционально-волевой сфер средствами родного языка в современном информационно-гуманитарном образовательном пространстве приобретает первостепенное значение, так как речевая культура становится одним из важнейших условий успешности человека в разных сферах деятельности. Развитая речь рассматривается как орудие познания мира и самого себя, а **развитие речи становится центральной задачей развития личности.**