



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГППУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Оценка уровня сформированности навыков аудирования на уроках
английского языка в онлайн школе

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01. Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Иностранный язык и оценка качества языковых знаний»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
71,42 %авторского текста

Работа рекомендована к защите
20.02.2020 20__20 г.
зав.кафедрой, кандидат филологических
наук, доцент

Кунина Н.Е.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-303-221-2-1
Кайль Ирина Александровна
Научный руководитель:
кандидат филологических наук, доцент
_____ Новикова Вера Павловна

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОНЛАЙН ШКОЛЕ	11
1.1 Содержание и структура понятия «компетенция». Иноязычная коммуникативная компетенция. Речевая компетенция	11
1.2 Понятие аудирования, основные характеристики.....	18
1.3 Оценка навыков аудирования.....	24
1.4 Онлайн-образование	28
1.5 Статистические методы обработки данных	34
1.6 Мотивация к изучению иностранного языка	36
Выводы по главе 1.....	40
2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗРАБОТКЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ С ОБЪЕКТИВНО ИЗМЕРЯЕМЫМИ И СРАВНИВАЕМЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН- ШКОЛЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ	42
2.1 Материалы и методы. Создание тестовых заданий для оценки навыков аудирования в онлайн-школе	42
2.2 Оценка валидности разработанного теста.....	46
2.3 Расчет основных показателей теста	50
2.4 Анализ дистракторов	54
2.5 Влияние осведомленности о результатах тестирования на мотивацию учеников.....	64
Выводы по главе 2.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ... Ошибка! Закладка не определена.	
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современной глобализации изучение английского языка является неотъемлемой частью жизни. Английский язык считается наиболее часто употребляемым языком в мире. Более 450 миллионов людей в мире являются носителями английского языка, и около 700 миллионов человек используют английский в качестве дополнительного языка для общения [4, с.14].

Английский язык во многих странах мира играет важную роль как язык бизнеса, торговли, культуры и технологий, и число говорящих на английском языке увеличивается с каждым годом [43, с.59]. В научной среде английский язык получил звание «лингва франка», что означает язык, систематически используемый для коммуникации между людьми, родными языками которых являются другие языки [12, с.156].

Согласно приказу Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» и профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденному приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013г. изучение иностранного языка должно обеспечить осознание тесной связи между овладением иностранными языками и личностным, социальным и профессиональным ростом [54, с.15].

На протяжении многих лет, для получения более глубоких знаний, учащимся, помимо школьных, приходилось посещать дополнительные занятия. Это можно было сделать одним из нескольких способов – индивидуальная работа с репетитором, посещение групповых курсов, либо изучение английского языка непосредственно в англоговорящей стране.

Тем не менее, достижения в области новых технологий и, в особенности, развитие видеосвязи, изменили подходы в преподавании.

В настоящее время наблюдается активное развитие так называемого онлайн-образования. Прежде всего, занятия онлайн представляют собой индивидуальные уроки с преподавателем, что ведет к лучшему усвоению материала по сравнению с групповым обучением. Несомненным плюсом также является возможность изучения языка по Скайпу, не выходя из дома. Это позволяет экономить средства и время на дорогу. Также, существует возможность выбрать удобные для обучающегося часы занятий, вне зависимости от времени суток и часового пояса.

Современные технологии предлагают не только использовать видеосвязь во время уроков, но и позволяют ученикам выполнять интерактивные упражнения в режиме реального времени с незамедлительной автоматической проверкой ответов, использовать электронные словари, самостоятельно подключаться к информационным и симуляционным модулям онлайн-платформы для дополнительных неограниченных по времени занятий, что повышает эффективность обучения, поддерживает мотивацию и интерес занимающегося.

Все вышесказанное ведет к значительному росту количества обучающихся онлайн, а также повышению популярности обучения английскому языку через Интернет.

Стандарт основного общего образования по иностранному языку обозначает новые цели и задачи для их достижения в изучении иностранного языка, а именно: развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая в свою очередь состоит из речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. Речевая компетенция представляет собой «развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении, письме»[67, с.18]. Все эти навыки тесно связаны

друг с другом, и развитие одного из них невозможно в полной мере без развития другого.

В методике преподавания иностранных языков обучению аудированию всегда уделялось большое значение, так как восприятие иностранной речи на слух – сложный вид деятельности, требующий максимального внимания от обучающегося. Аудирование – это активный процесс, в ходе которого учащемуся необходимо не только получить информацию, но и переработать ее звуковую форму и сопоставить ее с уже имеющимися шаблонами, хранящимися в долгосрочной памяти [83, с.144].

Во время прослушивания разнообразных материалов на английском также совершенствуются произношение, интонация, происходит запоминание вариантов употребления слов. В английском языке существуют несколько видов аудирования:

- 1) аудирование с полным пониманием текста (listening for detail);
- 2) аудирование с пониманием основного смысла (listening for gist);
- 3) аудирование с целью извлечь необходимую информацию.

Оценка навыков аудирования является на данный момент одной из наиболее важных областей в тестировании и оценке, хотя и наименее развитой [76, с.112].

Важность развития навыков аудирования, а также их оценки в полной мере осознаются преподавателями английского языка, но, по ряду причин, учителям не всегда удается эффективно и объективно оценить формирование этого навыка [76, с.113].

Практическая значимость оценивания заключается в том, чтобы определить уровень подготовки ученика на каждом этапе учебного процесса, провести мониторинг прогресса и скорректировать индивидуальную траекторию обучения, мотивировать учащихся на дальнейшую работу по развитию навыков, а также обеспечить обратную связь между учеником и учителем [49, с.62].

Основным объектом оценки в условиях ФГОС выступают планируемые результаты. Цель оценки – это оценивание как достигаемых результатов, так и процесса их формирования. Новая система оценивания по ФГОС предполагает выработку четких критериев оценивания.

В связи с изменением культуры процесса обучения, в рамках которой обучающийся развивает навыки самообучения, самоконтроля и самоуправления, необходима выработка особой стратегии управления образовательным процессом, где одно из ключевых мест должно принадлежать грамотно организованной оценке качества языковых знаний, расширению спектра методов оценивания, совершенствованию контрольно-измерительных материалов, а также методов статистической обработки и интерпретации результатов тестирования [45, с.230].

Все вышеперечисленные аспекты достаточно значимы и взаимосвязаны. Таким образом, поиск новых методик и разработка критериев оценивания навыков аудирования, а также их внедрение в учебный процесс в условиях онлайн обучения крайне актуальны для повышения эффективности изучения английского языка.

Проведенный теоретический анализ методической и лингводидактической литературы, Федеральных государственных образовательных стандартов, а также исследование уровня сформированности коммуникативной иноязычной компетенции учащихся и их мотивации к изучению предмета позволили выявить противоречие между необходимостью оценки навыков аудирования в английском языке и отсутствием четких критериев для оценивания.

Из данного противоречия следует возникновение проблемы исследования: каким образом учителя школ (в том числе онлайн-школ) могут эффективно оценивать сформированность навыков аудирования учащихся?

Актуальность данной проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность явились основанием для определения темы

исследования: «Оценка уровня сформированности навыков аудирования на уроках английского языка в онлайн школе».

Объект исследования: контроль и оценивание сформированности навыков аудирования у обучающихся онлайн-школ

Предмет исследования: тест для оценки уровня сформированности навыков аудирования у обучающихся онлайн-школ.

Цель исследования: создание методических рекомендаций и критериев по оцениванию навыков аудирования у обучающихся онлайн-школ.

Задачи исследования:

1. дать понятие иноязычной коммуникативной компетенции и языковой компетенции;
2. рассмотреть важность развития навыков аудирования и возможности для их развития в условиях онлайн-школ;
3. разработать тестовые задания и критерии для оценки навыков аудирования обучающихся в онлайн-школе английского языка, организовать и провести апробационное тестирование;
4. внедрить разработанные критерии в процесс обучения в онлайн-школе, сделать квалифицированное заключение о качестве теста и предложить способы его улучшения в зависимости от полученных экспериментальных результатов;
5. проанализировать степень влияния осведомленности учащихся о результатах своей учебной деятельности на мотивацию к изучению языка.

Применяемые методы исследования:

- анализ литературы;
- тестирование;
- закрытое анкетирование;

- психологический метод (оценка мотивации по методике В.К. Гербачевского)
- эксперимент;
- методы математической статистики (метод ранговой корреляции Спирмена, G-критерий знаков).

Опытно-экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе онлайн школы английского языка SkyEng. В исследовании принимали участие 25 учащихся 12-14 лет с уровнем владения английским языком Pre-Intermediate.

Гипотеза исследования: возможно разработать тестовые задания для объективной оценки уровня сформированности навыков аудирования в онлайн-школах. Включение оценочных блоков в современные платформы обучения английскому языку позволит проводить оценку аудирования достаточно объективно и эффективно. Кроме того, компьютерные технологии позволят визуализировать результаты оценок и прогресс ученика в виде наглядных шкал, графиков и диаграмм.

Разработанные критерии оценивания будут результативными, если:

- Критерии будут отражать объективный уровень знаний;
- Критерии будут понятными и наглядными, как для учителей, так и для обучающихся.

Научная новизна работы: впервые разработаны методы оценивания уровня сформированности навыков аудирования при онлайн обучении английскому языку; доказано влияние осведомленности о текущем прогрессе учащихся на их мотивацию к изучению английского языка в условиях онлайн-школ.

Теоретическая значимость заключается в разработке и научном обосновании методов оценивания уровня сформированности навыков аудирования в условиях онлайн-обучения английскому языку.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанных критериев оценивания для определения уровня подготовки ученика на каждом этапе учебного процесса, проведения мониторинга прогресса и корректировки индивидуальной траектории обучения, мотивации учащихся на дальнейшую работу по развитию навыков, а также для обеспечения обратной связи между учеником и учителем.

Методологической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых: И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, М.Р. Львов, М.П. Манаенкова, Н.Г. Муравьева, Т.А. Павлишак, Е.И. Пассова, М.В. Плеханова, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, А.Д. Коакли, Дж.Б. Кэрролл, М. Педи, М.Рост, Дж. Рубин, С.Дж Уолвин, П.Ур, Д. Филд.

Положения, выносимые на защиту:

- Создание банка нормированных тестовых заданий позволит значительно увеличить эффективность деятельности преподавателя-тестолога и объективность оценки.
- Разработанные критерии оценивания уровня сформированности навыков аудирования могут быть успешно внедрены в процесс онлайн-обучения английскому языку.
- Осведомленность учащихся о результатах своей учебной деятельности будет оказывать влияние на мотивацию к изучению языка.

Апробация результатов. Результаты данного исследования опубликованы в научном журнале «Человек и Вселенная» №3(94) в 2018 году и в сборнике материалов Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития системы образования», проведенной в Чебоксарах в 2019 году.

Объем и структура работы. Выпускная квалификационная работа содержит 97 страниц и состоит из введения, двух глав, заключения,

библиографического списка и трех приложений. Список литературы включает 84 наименования работ отечественных и зарубежных авторов.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОНЛАЙН ШКОЛЕ

1.1 Содержание и структура понятия «компетенция». Иноязычная коммуникативная компетенция. Речевая компетенция

С середины 2000-х годов в Российской Федерации и во всем мире для обозначения результатов общего и высшего образования применяются категории компетентностей, либо компетенций, рассматриваемых как совокупность личностных качеств (навыков, умений, знаний, мотивов), необходимых для продуктивной творческой деятельности [30, с.14].

Стандарт основного общего образования по иностранному языку обозначает новые цели и задачи в изучении иностранного языка, такие как: развитие иноязычной коммуникативной компетенции, которая в свой черед состоит из речевой, социокультурной, языковой, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций. Речевая компетенция представляет собой «развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении, письме»[67, с.18]. Все эти навыки напрямую связаны друг с другом, и развитие одного из них невозможно в полной мере без развития другого.

В последнее время наблюдается тенденция к возникновению необходимости в обучении специалистов в различных профессиональных отраслях, владеющих иностранными языками, как в устной, так в письменной форме в связи с вступлением Российской Федерации в мировое сообщество, что, в свою очередь, обусловлено процессами интегрирования и интернационализацией различных сфер жизнедеятельности человека, особенностями экономико-социальной обстановки современного общества, а также набирающей обороты

глобализацией в таких сферах, как образование, наука и культура. В большинстве современных образовательных программ для различных видов учебных заведений отмечается важность и приоритетность этой цели. Цели изучения иностранных языков, обозначенные в рамках данных программ, являются ключевым фактором, определяющим содержание, способы, средства и приемы достижения указанных в них целей.

Необходимо изучить подходы к пониманию термина «компетенция». Большинство специалистов склонны утверждать, что компетенция может способствовать:

- 1) самоопределению в профессии и социальном плане;
- 2) возникновению активной жизненной позиции, в том числе в профессиональной сфере деятельности;
- 3) появлению способности и возможности к собственной реализации;
- 4) адаптации к современному глобализованному миру;
- 5) вхождению в открытое информационное сообщество;
- 6) развитию толерантности;
- 7) возможности проведения коммуникации с иноязычными собеседниками;
- 8) достижению высокого уровня культуры.

В рамках данного исследования понятие «коммуникативная компетенция» также подвергается рассмотрению. Этот термин был впервые введен в употребление д. Хаймсом. Он означал такие познания иностранного языка, которые смогли бы позволить подобрать адекватные выражения при проведении иноязычной коммуникации, отвечающие требованиям социальных и ситуативных факторов, а также удовлетворяющие правильному грамматическому построению. Данная компетенция приобретает индивидом при осуществлении социализации, дающей человеку возможность ощутить себя полноправным членом обусловленной социумом системы общения.

Коммуникативная компетенция рассматривается М.Н. Вятютневым сквозь призму понимания способностей людей использовать языковые средства в той или иной ситуации. Под ситуацией понимается конкретный вид общения – письменного и устного, в контексте которого человек использует свои творческие и умственные способности для построения выражения и восприятия речи собеседника. [13, с.300].

По мнению Гез Н.И. коммуникативная компетенция есть «явление, которое предполагает владение языковой компетенций, а также совокупностью знаний о языке, включая навыки использования языковых средств в процессе общения». Автор делает акцент на том, что между участниками диалога должно возникнуть взаимопонимание, а также необходимо учитывать нормы и правила поведения в обществе [16, с.196].

И.А. Зимняя определяет данное понятие как «индивидуальную способность людей адекватно самым разнообразным ситуациям общения (по цели, по ролевым отношениям, по форме, по содержанию и т.д.) организовывать свою речевую деятельность в ее продуктивных и рецептивных видах соответствующими каждой конкретной ситуации языковыми средствами и способами» [27, с.28]. При этом автор поясняет, что коммуникативная компетенция должна рассматриваться как способность решения задач, актуальных для современного общества с помощью иностранного языка, учитывая нормы, традиции и культуру носителей языка. Задачи эти могут быть из различных сфер жизни человека - бытовой, учебной, производственной, научной и культурной [26, с.51].

Д.И. Изаренков рассматривает коммуникативную компетенцию как «способность человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности». Также он выделяет

некоторые субкомпетенции в составе данной полномасштабной компетенции – предметные, языковые и прагматические [42,с.55].

В исследовательской документации, представленной Советом Европы, коммуникативная компетенция интерпретируется как сложный комплекс, состоящий из наиболее важных для общения знаний, навыков, умений и способностей. При адекватном и правильном использовании средств коммуникации при сформированной коммуникативной компетенции, становится возможным взаимодействие членом коммуникации друг с другом и информирование в конкретном культурном пространстве. Также, по официальной документации, к коммуникативной компетенции относятся также и другие компетенции, такие как дискурсивная, социокультурная, лингвистическая, социолингвистическая, стратегическая, прагматическая и социальная.

Опираясь на определение, предложенное М.Р. Львовым, первоначально важным в определении коммуникативной компетенции можно считать умение людей составлять высказывания, отражающие конкретные навыки и знания, которые могут обеспечить некий акт общения, соответствующий изначально определенным целям и задачам и статусу собеседника. В этом определении заложено понимание коммуникативной компетенции через призму понятий спонтанности и стихийности, т.е. способности в процессе общения осуществлять полноценное запланированное воздействие на собеседника. Таким образом, применение различных видов речевой деятельности, таких письмо, говорение в диалогической и монологической формах, чтение различных видов и аудирование выглядит целесообразным.

И.Л. Бим в своей монографии описывает коммуникативную компетенцию как «способность и готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка», выделяя таким образом в ней следующие составные элементы:

1) лингвистическая компетенция, включающая социалингвистическую (усвоение ключевых и наиболее распространенных языковых средств, понимание процессов порождения и распознавания текста);

2) тематическая компетенция (приобретение и овладение экстралингвистической информацией, в том числе страноведческой);

3) социокультурная компетенция (или поведенческая) – предполагает понимание контекста в процессе коммуникации;

4) компенсаторная компетенция подразумевает умение находить взаимопонимание, а также выйти из положения, затруднительного в языковом контексте;

5) учебная компетенция, которая отражает умение учиться [42, с.8].

В ходе исследования коммуникативной компетенции Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез описали ее как способность людей «понимать, порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка» [15, с.19].

При рассмотрении вышеизложенных определений термина «коммуникативная компетенция» можно заметить, что некоторые характеристики коммуникативной компетенции являются схожими. Таким образом, можно сказать, что данное понятие характеризует знание языка и умение его использовать в соответствии с ситуацией общения и другими внеязыковыми факторами. При этом соответствующим образом подбираются нужные языковые средства, связанные с целями и условиями общения. Особенным образом отмечается необходимость понимания взаимоотношений между говорящими, учет социокультурных особенностей, осуществление целенаправленного взаимодействия в определенном культурном пространстве, в том числе в учебной, бытовой, научной, производственной и культурной области жизни, способность воздействовать на собеседника с определенными целями и др. Вместе с

этим подавляющее большинство авторов (Д.Н. Изаренкова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, И.Л.Бим, и др.) относительно коммуникативной компетенции главным образом подчеркивают следующие компоненты/компетенции: социальная, лингвистическая, социолингвистическая и другие. В контексте проблемы изучения иностранных языков, термин «коммуникативная компетенция» значит способность решать основные и своевременные коммуникативные задачи в различных сферах жизни (культурной, бытовой, производственной, учебной) с помощью средств иностранного языка. В этом случае речь идет об «умении учащихся использовать соответствующие факты языка и речи для реализации целей коммуникации, а также способность осуществлять лингвистическую компетенцию в разных условиях речевого общения; это определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющий обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от ситуации общения», «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры» [2, с.98].

Рассмотрение специфических черт интерпретации термина «межкультурная коммуникативная компетенция» позволило прийти к следующим выводам относительно состава ключевых компонентов:

1) содержательный компонент, понимаемый как совокупность знаний и представлений обучающегося относительно культуры страны изучаемого языка, являющихся неотъемлемыми при общении: владение правилами поведения, в том числе речевого; знание конкретных национально-культурных понятий и другое (Т.А. Павлишак, В.П. Фурманова и др.);

2) деятельностный компонент: рассматривает «владение умениями следовать нормам иносоциума» [53, с.20]. При сравнении данных норм с

принципами собственной культуры, появляется возможность использования этих знаний во благо изучаемой культуры и применения их с целью изъятия новой информации [50, с.11]. В качестве примера применения данного навыка можно привести способность анализировать явления и процессы, происходящие в другой культуре, находить различия и общие черты обеих культур, стремление увеличивать свои познания о специфике культуры страны изучаемого языка и другое;

3) когнитивный компонент, в основе которого «лежат синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации» [15, с.73-74], усвоение надлежащих обстоятельств и стараний, являющихся необходимыми для осуществления эффективной и качественной межкультурной коммуникации. Некоторые авторы (Н.Г. Муравьева, М.В. Плеханова, Н.Д.Гальскова, В.В. Сафонова, Н.И. Гез и др.), полагают, что эта составляющая может рассматриваться как социокультурная компетенция;

4) стратегический компонент, которому соответствует целый комплекс разнообразных «вербальных, учебных и исследовательских стратегий учащегося» [15, с.73-74], желание найти взаимопонимание при осуществлении межкультурного диалога, использование вербальных и невербальных средств общения при наличии пробелов в знаниях и умениях;

5) аффективный компонент, который включает в себя толерантность и эмпатию. Он обозначает способность осознать точку зрения своих партнеров по коммуникации с учетом их социокультурной специфики. Это напрямую связано с выбором подходящих конкретной ситуации и оптимальных вербальных и невербальных способов коммуникации. Данный компонент подчеркивает необходимость брать во внимание существующие между членами культурных сообществ различия в способах описания и восприятия окружающего мира, а также принимать

ценностные ориентиры, присущие собственной и неродной культуре [19, с.218].

Речевая компетенция, по мнению М. П. Манаенковой, – это практическое свободное владение речью на определенном языке, умение бегло и правильно говорить, как в диалоге, так и в монологическом высказывании, хорошо понимать читаемую и слышимую речь. Данная компетенция представляет собой неотъемлемую составную часть культуры индивида [41,с.30].Согласно Н. Н. Романовой, речевая компетенция обуславливается разнообразной речевой практикой общения, языковой компетенцией, большим объемом чтения разных жанров литературы и обуславливает коммуникативную компетенцию [57, с.28].

В методике обучения иностранным языкам определяют четыре вида основных умений в зависимости от основных типов речевой деятельности – это умение писать, читать, говорить в формах монолога и диалога и умение воспринимать речь на слух. Каждое из данных умений опирается на свою группу навыков. В совокупности речевые умения и навыки обеспечивают реализацию и правильность построения высказывания. Все вышеперечисленные виды речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо и чтение) должны формироваться и развиваться параллельно.

1.2 Понятие аудирования, основные характеристики

В области исследований понимания и восприятия речи на слух одной из проблем является отсутствие единого определения термина «аудирование». По мнению Е.И. Пассова «аудирование» и «слушание» являются разными понятиями. Аудирование – это более широкое понятие, включающее как слушание, так и понимание речи на слух [47, с.166].

Знаменитый исследователи в области языкознания, Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. говорят о том, что «аудирование является сложной рецептивной

мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении». Это определение в полной мере отражает особенного данного понятия с психологической точки зрения [14, с.161].

Другим определением аудирования служит «аналитико-синтетический процесс при обработке акустического сигнала, результатом которого является осмысление воспринимаемой информации» [40, с.53]. В иностранной литературе термин «listening» также имеет различные определения. М. Педи, например, определяет аудирование как «активный и динамический процесс концентрации внимания, восприятия, интерпретации, запоминания и реакции на выраженные (вербально и невербально) запросы, проблемы и внешнюю информацию» [78, с.11]. Дж. Рубин, в свою очередь, описывает этот вид речевой деятельности как «активный процесс, при котором слушатель выбирает и истолковывает информацию, которая поступает от визуальных и звуковых сигналов, с целью понять, что пытается сказать говорящий и что происходит в данный момент времени» и акцентирует внимание на активном характере аудирования [80, с.151]. «Аудирование – это процесс восприятия, сосредоточения внимания и установления смысла устных и зрительных стимулов», - такое понимание аудирования было предложено авторами Коакли А.Д. и Уолвином С.Дж. [84, с.35]. Г. Бак также соглашается с вышеописанным определением и утверждает, что аудирование – это активный процесс, во время которого слушатель интерпретирует звуковое сообщение, основываясь на лингвистических и экстралингвистических знаниях слушателя [74, с.223]. Дж.Б. Кэрролл определяет «аудирование» как совокупность различных видов деятельности, которая включает способности индивидуума распознавать, понимать, различать или игнорировать звучащую информацию [75, с.624]. Данное определение представляет интерес с точки зрения функционирования механизмов восприятия речи. Помимо понятия «аудирование» в зарубежной

литературе также встречается термин «hearing», рассматриваемый как физиологический процесс восприятия речи [79, с.302]. Из вышеописанных понятий, несмотря на их различия, можно выделить и общие признаки понятия «аудирование». Под ним понимается активный процесс, основными этапами которого являются: восприятие, понимание и собственно интерпретация полученной звуковой информации. В основе этого процесса лежит стремление слушателя понять звуковое сообщение и быть понятым самому (так как аудирование является неотъемлемой частью процесса говорения в виде диалога). Итак, мы определяем аудирование как активный осознанный речемыслительный процесс, направленный на распознавание, восприятие, понимание и интерпретацию поступающего звукового сообщения.

В традиционном понимании для классификации типов аудирования используют разнообразные подходы, в основе которых лежат нижеописанные аспекты:

- цель аудирования;
- условия восприятия и понимания звуковой информации;
- характер взаимодействия между участниками общения;
- роль слушателя в процессе восприятия и понимания звуковой информации.

Как и некоторые другие авторы, мы считаем, что основным критерием классификации типов аудирования является цель этого процесса. С.Д. Уолвин и А.Д. Коакли в своих исследованиях выдвигают пять типов аудирования:

Подобно другим исследователям, мы полагаем, что цель — основной критерий классификации видов аудирования. Об этом говорится, в частности, в работах С. Д. Уолвина и А. Д. Коакли [84], которые выделяют пять видов аудирования, а именно: аудирование в виде ответной реакции на сообщаемую говорящим информацию; с целью критической оценки информации, которая поступает в звуковом сообщении; с целью

различения элементов языка; с целью понимания звукового сообщения; а также с целью проведения досуга. П.Ур также выделяет цель, как основной критерий выделения различных видов аудирования. Автор различает аудирование с целью восприятия и аудирование с целью понимания. Аудирование с целью восприятия подвергается рассмотрению как некий процесс дифференциации интонаций, звуков и ударений; а аудирование с целью понимания, в свою очередь, может быть активным или пассивным. При пассивном аудировании ответная реакция со стороны слушателя не подразумевается, в то время как при активном аудировании, совместно с процессами мыслительной деятельности, задействованы и другие виды речевой деятельности. [82,с.33].

Как и многие другие, М.Рост также выделяет классификацию видов аудирования в зависимости от цели слушателей:

1) Прослушивание монологического высказывания, транслирующего информацию (например, прослушивание лекций на иностранном языке). При этом слушатель не имеет возможности коммуницировать с говорящим для уточнения непонятной информации.

2) Аудирование в качестве компонента устно-речевого общения, когда слушатель непосредственно вовлечен в процесс коммуникации с партнером. В данной случае, целью слушающего является также установление контакта с собеседников, помимо просто понимания его речи.

3) Аудирование с целью критической оценки, или критическое аудирование. Целью данного типа аудирования М.Рост видит оценивание прослушанной информации с точки зрения собственного опыта и мировоззрений слушателя.

4) Под аудированием с целью проведения досуга подразумевается, в первую очередь, проявление интереса к прослушиваемой информации и вовлеченность слушателя в звуковое сообщение [83, с.128].

При классификации аудирования в качестве видов учебной и речевой деятельности, выделяются учебное и коммуникативное аудирование соответственно. Базисом коммуникативного аудирования служит коммуникативное намерение, т.е. понимание главной мысли текста, а также деталей; извлечение из него нужной информации; понимание и оценка содержания. Под учебным аудированием понимается управляемый процесс формирования аудитивных навыков и умений под руководством преподавателя в соответствии с конкретными целями обучения [35, с.330]. С точки зрения анализа процесса понимания и восприятия речи интерес представляет работа Д. Филда, выделяющего три составляющих интенсивного аудирования: постановка вопроса до момента прослушивания, процесс восприятия и понимания звукового сообщения и проверка ответов на поставленные ранее вопросы [77, с.81]. При правильно сформулированных вопросах, внимание слушателя заведомо направляется на необходимую информацию, а цель процесса восприятия и понимания текста заранее ясна. Тестируемые также имеют возможность записывать ответы на заданные вопросы, и таким образом, у них отпадает необходимость запоминать звучащую информацию. В рамках экстенсивного аудирования М. Рост выделяет: аудирование для академических целей, или аудирование лекций студентами-иностранцами, и аудирование с целью проведения досуга [79, с.114]. Проанализировав описанные выше классификации и опираясь на рассмотренных принципах, в нашей работе мы выдвигаем собственную, основанную на целях, классификацию типов аудирования в ходе учебного процесса. Соответственно, мы различаем следующие виды учебного аудирования:

- 1) аудирование с целью понимания общего смысла сказанного;
- 2) аудирование с целью понимания детальной информации;
- 3) аудирование с целью ответить межъязыковой коммуникации.

Для эффективного восприятия и понимания звукового сообщения слушатель использует метод «upside down», который заключается в том,

чтобы понять текст на общем уровне, опираясь на информацию и опыт, находящиеся в долговременной памяти. Цель слушателя в данном случае – это определение основных идей аудиосообщения и понимание логики изложения. Такой тип аудирования основывается на самостоятельной работе учащихся. Мотивация обучающихся может быть повышена путем возможности выбора темы аудиозадания в зависимости от собственных интересов и потребностей. В современном мире доступ к разнообразным источникам звуковых сообщений практически неограничен. Это могут быть теле- и радиопередачи, песни, фильмы и мультфильмы, компьютерные программы и игры, аутентичные лекции, подкасты и т.п. Однако, процесс аудирования находится под перманентным контролем со стороны преподавателя, учебные задания подбираются в соответствии с целями и уровнем знаний учащихся и направлены на проверку понимания как основного содержания текста, так и детальной информации.

Аудирование на понимание детальной информации, представленной в общем объеме текста, предполагает концентрацию внимания слушателя только на необходимой информации и вычленение ее из звукового потока. В ходе выполнения заданий для выборочного аудирования задействуется умение воспринимать и понимать на слух конкретные аргументы, ключевые слова, даты, числа, географические названия, имена собственные.

Одним из немаловажных аспектов при ответах на задания с проработкой детальной информации является предварительный этап аудирования, в ходе которого обучающимися высказываются предположения о возможном использовании слов, словосочетаний и грамматических структур в ходе аудиосообщения. При этом активизируются механизмы вероятностного прогнозирования. Для этого преподавателем могут быть заданы наводящие вопросы или приведен пример из собственной жизни. Слушающие лучше сосредотачиваются на необходимой информации при заблаговременном прогнозировании

информации. Также интерес к прослушиванию стимулируется при использовании визуальных средств, таких как иллюстрации и фотографии.

Также немаловажным видом аудирования является интерактивное аудирование, в ходе которого слушающий выступает также и в роли говорящего. В таком случае учащемуся нужно воспринимать информацию и понимать ее в ходе коммуникации путем задавания вопросов и выражения ответной реакции на слова партнера по беседе. В этом случае устное общение представляет собой совместную деятельность. В ходе общения участники диалога могут задавать уточняющие вопросы с целью понимания значений лексических единиц, грамматических структур, и, в свою очередь, поддержать говорящего. Большинство учащихся отмечает, что процесс коммуникации является самым сложным в ходе изучения иностранного языка из-за трудности своевременно формулировать мысли, а также правильно интерпретировать смысл сказанных собеседником фраз. Именно поэтому, развитие аудитивных и коммуникативных умений являются важнейшим этапом в обучении языку. Все задания, связанные с межъязыковой коммуникацией должны быть основаны на двустороннем сотрудничестве и обязаны стимулировать сам процесс речевого общения, а также усвоение новых знаний.

1.3 Оценка навыков аудирования

Оценка навыков аудирования является одной из наименее изученных, наименее развитых и, тем не менее, одной из наиболее важных областей языкового тестирования [72, с.58].

Преподаватели признают важность проведения оценивания навыков аудирования учащихся, но зачастую, делают это неэффективно. Одна из причин этого заключается в том, что процесс слушания является «внутренним» и не подлежит непосредственному изучению и

наблюдению. Чтобы научиться говорить, студенты должны сначала научиться понимать устную речь, которую они слышат. В прошлом многие преподаватели выдвигали гипотезу, что, поскольку прослушивание не может быть замечено, оно является пассивным навыком. В более поздних теоретических моделях аудирование рассматривается как активный процесс. Другая причина пренебрежения навыками аудирования заключалась в том, что особое внимание уделялось продуктивным навыкам письма и речи. Однако в последние годы позиция по этому вопросу изменилась, и теперь гораздо больший акцент делается на прослушивании.

Согласно Дэвису, тестирование лежит в центре преподавания языка. Не может быть науки без измерения, поэтому тестирование является одной из форм измерения для оценки образования. Как и обучение, тестирование охватывает все четыре языковых навыка. Аудирование уже давно признано неотъемлемой частью общения и важным стимулом овладения языком [80, с.9]. Таким образом, тестирование восприятия на слух является одной из основных задач языкового тестирования.

Тем не менее, было проведено относительно мало исследований о том, как измерить достоверность измерения восприятия на слух [81, с.125].

Поскольку сам процесс прослушивания – это невидимый и неслышимый процесс усвоения значения высказывания из слуховых сигналов, большинство преподавателей языка предпочитают игнорировать его в своих классах. Как утверждает Браун [74], мы не можем наблюдать фактический акт прослушивания и не можем видеть или слышать реальный продукт. Мы можем наблюдать за учениками только тогда, когда они слушают, поэтому все, что могут сделать учителя, – это оценить понимание прослушанного материала на основе наблюдения за речью или письмом испытуемого. Другими словами, мы можем наблюдать только результат слуховой обработки испытуемого в форме устных или письменных ответов. Таким образом, оценка восприятия на слух может

быть сделана только на основе выводов из речи или письменности тестируемых в ответ на аудиальные отрывки.

Тесты на понимание второго языка очень распространены в языковом образовании. Тем не менее, обзор литературы по аудированию показывает, что не существует общепринятой теории восприятия на слух, на которой можно основывать эти тесты. Кажется, что на практике конструкторы тестов следуют своим инстинктам и просто делают все возможное при построении тестов на аудирование. Таким образом, существует настоятельная необходимость в исследовании процесса прослушивания и наилучших способов его тестирования.

Тестами называют специальные контрольные задания, направленные на выявление деятельности определенного уровня в сочетании с определенной системой измерения и оценки качества усвоения. Для измерения и оценки результатов выполнения теста к каждому тесту разрабатывается эталон, т.е. полный и правильный метод выполнения заданной деятельности. В состав теста входят стандартизованная процедура проведения и технология обработки и анализа результатов.

Создание тестов предполагает выполнение следующих этапов:

- определение в операциональных показателях диагностических целей и задач теста и его субтестов;

- конструирование показателей теста и тестовых заданий.

На этом этапе необходимо уточнить концепцию (модель) диагностируемого знания или качества личности, умения, навыка, определить в диагностичных формулировках требования к содержанию и уровню усвоения;

- спецификация теста;

- конструирование тестов в соответствии со спецификацией;

- предварительная апробация теста на репрезентативном контингенте;

- эмпирический анализ выполнения тестовых заданий: выявление их сложности, селективности, качества дистракторов;
- определение надежности теста;
- определение валидности;
- корректировка первоначального варианта.



Рисунок 1– Цикл создания тестовых заданий

Объективность предполагает соблюдение по отношению ко всем учащимся одних и тех же требований и условий при проведении испытаний, обработке данных и интерпретации результатов.

Под надежностью измерения понимают степень надежности, или точности, с какой может быть измерен тот или иной признак. Коэффициент надежности – корреляционный коэффициент, показывающий, в какой степени совпадают результаты проведенных в одинаковых условиях измерений, в частности, обеспечивается устойчивость последовательных результатов тестирования для одного испытуемого.

Валидность (достоверность, адекватность, действенность) означает пригодность теста измерять то свойство, для измерения которого он

предназначен. Под валидностью понимается точное соответствие содержания задаваемой тестом пробы смыслу и содержанию выявляемого признака.

1.4 Онлайн-образование

Некоторые методисты называют XXI век “PostmethodsEra”: большинство техник в методике преподавания английского языка уже опробованы, и сложно придумать новое, но преподаватели — люди, находящиеся в постоянном поиске эффективных способов обучения, благодаря чему и появляются ответвления уже известных методов.

Дистанционная форма обучения, называемая многими исследователями «образовательной системой XXI века», является одной из наиболее эффективных, и в равной степени оптимальной формой современного обучения при получении как основного, так и дополнительного образования [34, 48, 64]. С помощью дистанционного обучения создается возможность обмена информацией и прохождения непрерывного самообучения. Основные характерные особенности дистанционного обучения, полученные после анализа практики его применения, приведены на рисунке 2.

Онлайн-обучение (а в частности, онлайн-курсы) является одной из инновационных форм дистанционных образовательных программ, а также интерактивного образования в целом. По словам Лебедевой М.Б., они относятся к наиболее перспективным тенденциям в развитии образования до 2028 года [38, с.106].

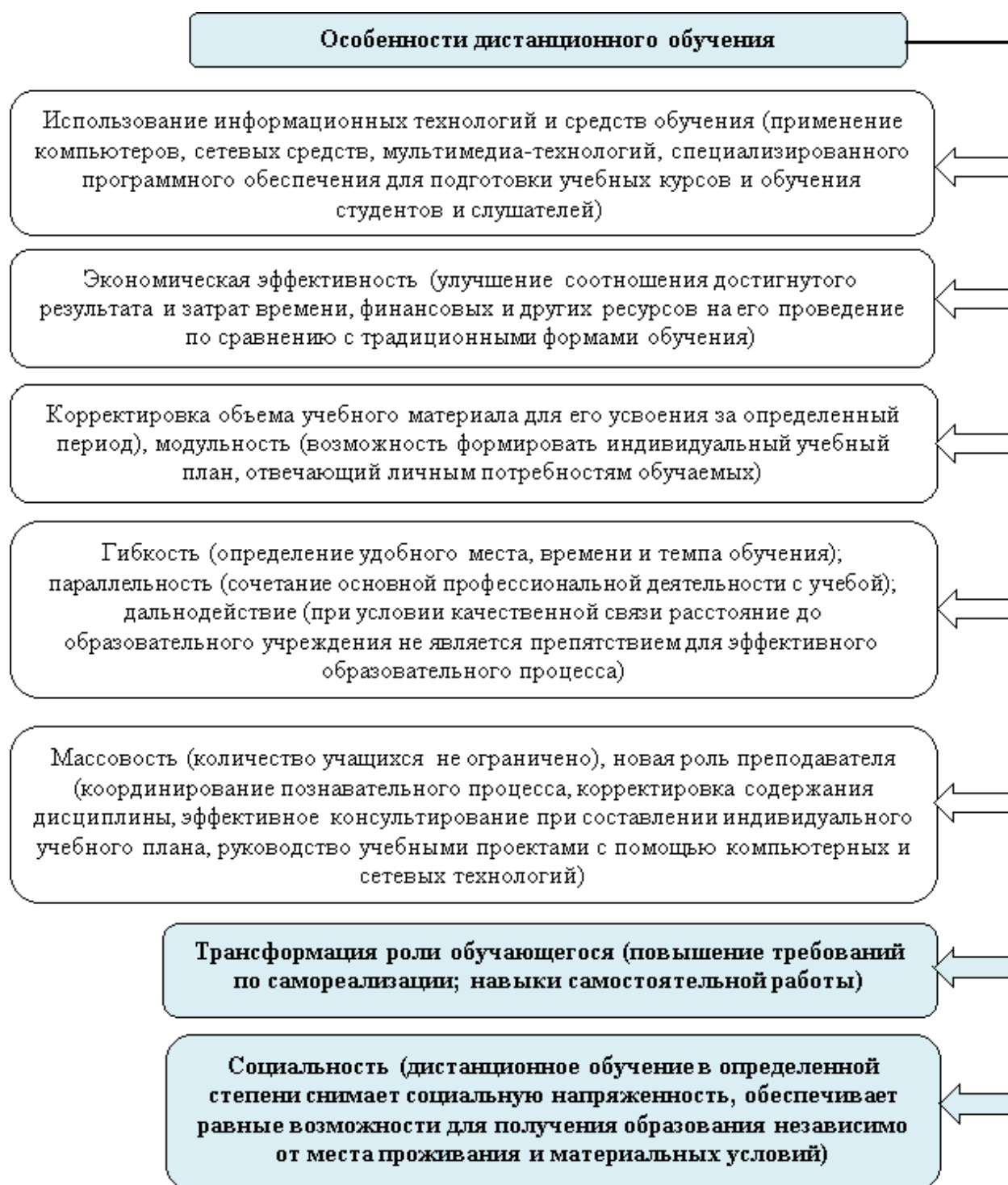


Рисунок 2 – Характеристика дистанционного обучения

Обучение английскому языку онлайн также набирает обороты в современной системе образования. Помимо огромного количества программ и приложения для самостоятельного изучения языка, в последнее время стали популярны курсы английского языка один на один с преподавателем посредством видеосвязи через Интернет. В мире

существуют уже сотни онлайн-порталов для обучения иностранному языку. В Российской Федерации насчитываются десятки подобных онлайн-ресурсов. Наиболее популярными онлайн-школами для изучения английского языка являются SkyEng, Englex, EnglishDom, MyEnglishSchool и т.д. Многие оффлайн-школы, расположенные в российских городах также стали повсеместно предлагать свои услуги в сфере онлайн-обучения.

Сравнительная характеристика дистанционной и традиционной форм обучения поэлементно можно представить следующим образом (табл. 1).

Таблица 1 – Сравнительные характеристики традиционной и дистанционной моделей обучения

Элемент модели	Традиционная модель	Дистанционная модель
Ориентация обучения	Предметно-ориентирована на усвоение определенного количества знаний, умений и навыков	Личностно-ориентирована на мотивацию, уровень подготовки каждого индивида, развитие его способностей и обогащения собственного опыта
Цели	Прогноз на единый результат для всех учащихся	Развитие каждого обучающегося в зависимости от его потребностей
Принципы обучения	Наглядность, научность, поэтапное усложнение, последовательность, доступность	Постоянство, активность, системность, модульность
Характер взаимодействия участников	Субъектом деятельности является преподаватель, объектом — учащийся	Субъектом взаимодействия является учащийся, преподаватель, руководитель курса
Деятельность учащихся	Воспроизведение знаний	Творческая деятельность

В современной методике преподавания языка можно выделить основные тенденции:

- Индивидуальный подход к студентам (метод подстраивается под ученика, а не наоборот, need analysis);
- Более активная роль учащихся (student-centered lessons);

- Использование онлайн ресурсов в обучении (учебные видеоролики, веб-упражнения и тесты, онлайн-платформы для обучения);
- Частое применение игровых заданий (edutainment);
- Глобализация и возможность использовать нетворкинг для практики устной и письменной речи (социальные сети, платформы для общения, языковой обмен онлайн);
- Внедрение творческих заданий с использованием технологий (веб- коллажи, проекты, веб-квесты, запись аудио- и видео-монологов);
- Выбор в пользу аутентичных материалов для обсуждения, прочтения и просмотра.

Все эти принципы обучения находят отражение в обучении с помощью онлайн-школ английского языка.

В современном мире большую популярность набирает обучение студентов онлайн при помощи Skype. Благодаря этим современным технологиям, у преподавателей и студентов появилась возможность заниматься удаленно. У этого метода обучения иностранным языкам есть явные преимущества: возможность подбора преподавателя по необходимым критериям каждого контрактного студента, а также дистанционные занятия в любом месте и в любое время.

Процессы глобализации делают знание английского языка обязательным и, поэтому, обуславливают интерес современных людей в России к изучению иностранных языков. Знание иностранных языков предоставляет некоторые преимущества, в том числе доступ к информации, представленной в зарубежных источниках. В настоящий момент изучением иностранных языков заинтересована не только молодежь, но и более старшее поколение людей, которым нравится не отставать от современных тенденций и проводить свое свободное время продуктивно [46].

В настоящий момент школой № 1 по количеству учеников является SkyEng. В школе обучаются более 93 000 учащихся, работает почти 10 000 преподавателей и проведено более 10 000 000 уроков с момента основания в 2012 году. Уникальным продуктом школы является обучающая платформа Vimbox. С помощью платформы устанавливается видеосвязь между преподавателем и учеником. Все задания – интерактивные, возможно воспроизведение аудио- и видеозаписей в режиме онлайн. В платформу встроен словарь, который синхронизирован с приложением для смартфонов для дальнейшего изучения и закрепления новой лексики. Курсы на платформе – это интерактивные отображения популярных учебников изданий Oxfordi Cambridge. Но также существует возможность для преподавателей добавлять собственные материалы.

В 2015 г. онлайн-школой Skyeng было проведено международное исследование, по результатам которого было выявлено, что :

1. Доля обучения английскому языку в масштабе мирового рынка составляет 60 млрд долларов США. Объем онлайн-сегмента – 2%. Ежегодный прирост доли онлайн образования составляет 30% в мире и 40% в Российской Федерации.

2. На российском рынке изучения иностранных языков английский язык составляет 76% (в то же время немецкий язык – 10%, а французский – 7%).

3. Россия находится на десятом месте в мире по темпу роста обучения иностранным языкам в режиме онлайн (Малайзия, Китай, Румыния и Украина занимают первые 4 места соответственно).

4. Рынок платных образовательных услуг в Москве составляет 80,5 миллиардов рублей (по итогам 2014 г.), прогноз на 2015 год – 85 миллиардов рублей. Из них на изучение английского языка приходится около 11 млрд руб.

При онлайн-обучении иностранному языку мультимедийные средства и телекоммуникации используются в качестве технологической основы обучения.

Иностранный язык как предмет обучения определяет:

- многоуровневость, то есть постоянное наращивание и расширение языковых (грамматических, лексических и фонетических) средств наряду с овладением основными речевыми навыками (аудирование, говорение, письмо и чтение);
- межпредметность, так как передаваемая на иностранном языке информация может быть сопряжена с другими областями знаний (например, экономика, физика, история и т.д.);
- полифункциональность, или выступление языка не только в роли самой цели обучения, но и в роли средства изучения других дисциплин и развития личности.

Особенностью изучения иностранного языка, как предмета, является развитие коммуникативной компетенции, то есть выработка определенных умений и навыков разных видов речевой деятельности на основе полученных знаний. Однако, косвенной целью обучения также является знание о языке, то есть о самом предмете (языковая компетенция).

В то же время, при онлайн обучении перед преподавателем и учеником ставятся те же традиционные задачи, что и при оффлайн обучении, то есть развитие навыков аудирования, говорения, письма и чтения. Эти задачи включены в учебный процесс в той же степени, что и при очном обучении иностранным языкам.

Из вышесказанного следует, что обучение посредством онлайн-коммуникаций – это инновационный метод предоставления образования пользователям, содействующий получению знаний через Интернет, созданию академических сообществ, развитию новой культуры обучения, коммуникации и сотрудничества. Принцип открытости обучения, равенство участников учебного процесса, глобализация образовательного

пространства и интернационализация образовательных систем обуславливает появление массовых открытых дистанционных курсов. Роль же традиционной системы образования с появлением и стремительным развитием онлайн курсов количественно уменьшается, но это не принижает фундаментально-академического значения очного образования. Но даже при условии массовой информатизации общества и радикальной трансформации процесса обучения, качественное непрерывное образование невозможно без основы в виде теоретических знаний, полученных при участии грамотных преподавателей, профессионалов и экспертов той или иной отрасли наук.

1.5 Статистические методы обработки данных

Математические формулы, приемы, способы расчетов, при помощи которых количественные результаты, полученные в процессе исследования, можно привести в систему, обобщить и выявить в них скрытые закономерности называются методами статистической обработки данных.

Основной целью методов статистического анализа является предоставление количественных данных в сжатой форме для того, чтобы облегчить их понимание.

Все статистические методы подразделяют на первичные и вторичные.

Первичные – это те методы, при помощи которых возможно получение показателей, отражающих непосредственные результаты измерений, проводимых в ходе эксперимента. Такие методы применяются, в основном, в психодиагностических исследованиях и считаются итогом первоначальной статистической обработки результатов диагностики. К

первичным показателям статистической обработки являются моды и медианы, дисперсии и определение среднего арифметического.

Вторичные – это те методы статистической обработки, при помощи которых на основании первичных данных устанавливают скрытые в них статистические закономерности.

К данным методам относятся регрессионный, факторный и корреляционный анализ, а также методы сравнения первичных данных двух или более выборок.

В данном исследовании применяются вышеперечисленные первичные методы статистической обработки, а также корреляционный анализ данных с помощью методов ранговой корреляции Спирмена и

Метод ранговой корреляции Спирмена позволяет определить интенсивность, направление и значимость корреляционной связи между двумя совокупностями признаков или двумя профилями (иерархиями) признаков. При использовании метода Спирмена выдвигается две гипотезы – что корреляция между сравниваемыми результатами отсутствует (H_0), или, что корреляция между ними отличается от нуля (H_1). Первым шагом в применении метода ранговой корреляции является ранжирование – то есть переход от первичных данных к наборам рангов ($\{R_A\}$ и $\{R_B\}$). Коэффициент ранговой корреляции вычисляется по формуле [20, с.243]:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (R_{iA} - R_{iB})^2}{n(n^2 - 1)},$$

где n – объем выборки;

R_{iA} – ранг теоретических результатов,

R_{iB} – ранг практических результатов.

По таблице из источников литературы [20, с.452] находится критическое значение критерия Спирмена для имеющегося объема выборки при уровне значимости $p \leq 0,05$. Когда $r_{s, \text{эксп}} \geq r_{s, \text{кр}}$ принимается экспериментальная гипотеза H_1 .

Однако, в применении метода Спирмена есть ряд ограничений:

1) объем выборки испытуемых должен быть не менее 5, но не более 40 человек (это связано с ограниченностью таблицы критических значений);

2) по предложенной формуле вычислять коэффициенты ранговой корреляции можно лишь тогда, когда в каждом из наборов рангов нет совпадающих значений (или их количество мало). Если же это условие не выполняется, необходимо вносить поправку на одинаковые ранги. Поправки при этом вычисляются по формулам:

$$T_A = \frac{\sum_{j=1}^{k_i} m_{jA}(m_{jA}^2 - 1)}{12},$$

где k_i – количество групп одинаковых рангов в наборах рангов;

m_{jA} – объемы каждой из групп одинаковых рангов в наборах рангов.

Тогда коэффициент ранговой корреляции Спирмена вычисляется с поправками:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (R_{iA} - R_{iB})^2 + T_A + T_B}{n(n^2 - 1)}$$

С помощью метода ранговой корреляции Спирмена можно делать выводы о валидности теста.

1.6 Мотивация к изучению иностранного языка

Мотивация – это побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [39, с.80].

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из основных в рамках психологии. Ломов Б.Ф., к примеру, обозначает вопрос мотивации и целеполагания одним из основополагающих в психологических исследованиях деятельности человека. «Трудность здесь

состоит в том, – пишет он, – что в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения»[25].

Проблеме мотивов и мотивации посвящены исследования российских (Ковалев В.И., Вилюнас В.К., Узнадзе Д.Н., Асеев В.Г., Якобсон П.М., Ковалев В.И., Симонов П.В., Леонтьев А.Н., Мерлин В.С.) и иностранных ученых (Маслоу А., Холл Г., Аткинсон Дж., Хен-хаузер Х., Мадсен К. и другие). Анализируя теории мотивации в отечественной психологии модно прийти к выводу, что большое внимание уделено рассмотрению мотивации в связи с проблемами личности (Ботовил Л.И., Асеев В.Г., Анцыферова Л.И.), деятельностью (Рубинштейн С.Л., Абульханова-Славская К.А., Шадриков В.Д., Леонтьев А.Н.) и с установкой (Д.И. Узнадзе). Анализ работ зарубежных психологов свидетельствует о том, что в ней выделяют два противоположных течения в определении мотивации. Представители теории бихевиоризма и фрейдизма считают, что личность рвется к уравниванию своей деятельности и чуждой социальной среды. В данной случае главной целью человека является восстановление равновесия и ликвидация возникшего напряжения.

Согласно утверждениям Оллпорта Г. и Маслоу А. (представителей второго течения), главной движущей силой личности является поиск постоянного напряжения. Данная теория называется моделью непрерывного становления.

Все современные теории заявляют, что мотивы формируются и развиваются на основании потребностей. Но они являются сравнительно самостоятельными, так как «потребность не определяет строго совокупность мотивов, их силу и устойчивость» [33, с.117].

Мотив образуется на базу текущих потребностей и характера ситуации. Основным фактором, влияющим на выбор деятельности личности является совокупность потребностей субъекта и действительных ситуационных условий. При избрании своего жизненного пути, человек

находится в ограничениях, установленных реальными обстоятельствами, поэтому ему приходится выбирать между конкретными вещами, которые входят в круг его жизни.

Проблема мотивации является одной из основополагающих в вопросе изучения иностранного языка. Она, в целом, имеет большую значимость для любой деятельности человека, в том числе и познания. Достоинно внимание и то, что на начальном этапе изучения иностранного языка школьниками, у них, как правило, наблюдается высокий уровень мотивации. Это происходит из-за их желания говорить на иностранном языке, читать, слушать аудиоматериалы, узнавать о других странах и культурах, находить дополнительную информацию, отвечающую их интересам в зарубежных источниках. К сожалению, в ходе освоения умения общаться на иностранном языке, отношение учащихся меняется из-за кропотливости данной деятельности. Этот процесс требует усилий, преодоления трудностей, занимает длительное время и достижение первоначальной цели отодвигается. Мотивация угасает, активность и вовлеченность учащихся падает, ухудшается успеваемость. Это все, в свою очередь, отрицательно влияет на мотивы обучения.

Рассматривая мотивацию как один из основных двигателей процесса изучения иностранных языков, который обеспечивает его эффективность, необходимо иметь в виду, что мотивация определяется собственными побуждениями и потребностями ученика, а также является частью его субъективного мира.

При изучении направленность побудительных сил и методов их регулирования в обучении, психологи определили разнообразие мотивационной сферы человека. Во-первых, на нее оказывают влияние социальные мотивы, которые определяются потребностями общества. Такие мотивы составляют внешнюю мотивацию. Существует две разновидности внешней мотивации: широкая социальная мотивация и узколичная. Якобсон П.М. полагает, что широкая социальная мотивация

может являться основанием для изучения студентами иностранных языков. Таким основанием может быть будущая возможность участия в разнообразных молодежных форумах. Узколичная мотивация обуславливает отношение к изучению иностранного языка, как путь в собственному благополучию. В данном случае существует довольно большой спектр морального плана: от узкоэгоистических мотивов до гражданских.

Внешняя мотивация обычно рассчитана на достижение конечной цели обучения, и бывает далекой, или дистантной. Однако, ее побудительное влияние на процесс обучения может быть достаточно значимым. Такая мотивация в начале обучения иностранному языку, а иногда и до его начала определяет «сверхзадачу» для обучающихся.

Во-вторых, на мотивационно-побудительную сферу человека может воздействовать и характер деятельности как таковой. Это называется внутренней мотивацией, или процессуальной мотивацией. Она является актуальной и близкой. Вследствие этого учебный процесс необходимо выстроить таким образом, чтобы ученики постоянно испытывали радость от достижения текущих задач и освоения предмета «иностраный язык».

Следовательно, при планировании урока, преподавателю необходимо создавать некие условия, при которых у учащихся возникает личная заинтересованность и потребность в изучении английского языка. Эта потребность должна соответствовать следующим разновидностям внутренней мотивации: коммуникативной (то есть собственно, общение на изучаемом языке), лингвопознавательной (то есть общее позитивной отношение к языку) и инструментальной (позитивное отношение к разнообразным видам работы) [52, с.164].

Выводы по главе 1

На основе проведенного анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме обучения и оценки навыков аудирования можно сделать следующие выводы:

1. Компетенция в общем смысле представляет собой способность применять умения и знания, а также, эффективно решать задачи общего рода, основываясь на практическом опыте. Речевая компетенция – это развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности – чтении, аудировании, говорении и письме. В рамках данной компетенции у учащегося формируется способность строить целостные, связные и логичные высказывания в устной и письменной речи, понимать информацию, воспринимаемую на слух и извлекаемую при чтении различных видов текстов, а также способность правильно выбирать лингвистические средства при построении собственных высказываний, учитывая тип данного высказывания в зависимости от сложившейся ситуации общения.

2. Аудирование представляет собой сложный психофизиологический процесс. Психологической основой понимания являются процессы восприятия, узнавания языковых образов, понимание их значений, процессы антиципации (угадывания) и осмысления информации, процессы группировки сведений, их обобщение, удержание информации в памяти, процессы умозаключения.

3. Онлайн-обучение — инновационный метод предоставления образования пользователям, содействующий получению знаний через Интернет, созданию академических сообществ, развитию новой культуры обучения, коммуникации и сотрудничества. В современном мире обучение иностранному языку посредством онлайн-технологий выходит на лидирующие позиции.

4. В учебниках педагогики под оценкой понимается процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемые человеком. Необходимость оценки уровня сформированности навыков аудирования обуславливается следующими аргументами: аудирование является одним из основных навыков, необходимых для осуществления речевой деятельности на иностранном языке; объективная оценка помогает скорректировать дальнейшую траекторию обучения; учащиеся видят результат своей деятельности.

5. Объективность (валидность) тестовых заданий определяется с применением статистических методов обработки данных, а именно корреляционного анализа.

6. основополагающим фактором успешности освоения иностранного языка является наличие внутренней и внешней мотивации учащегося. При этом внутренняя мотивация может быть повышена при содействии преподавателя и отслеживании учащимся собственного прогресса, соответствующего уровню его ожиданий от процесса обучения.

2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗРАБОТКЕ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ С ОБЪЕКТИВНО ИЗМЕРЯЕМЫМИ И СРАВНИВАЕМЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ШКОЛЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ

Гипотеза исследования. Для оценки навыков аудирования в условиях онлайн-школы могут быть разработаны тестовые задания с объективно измеряемыми и сравниваемыми результатами.

2.1 Материалы и методы. Создание тестовых заданий для оценки навыков аудирования в онлайн-школе

Для объективизации оценки навыков аудирования в условиях онлайн-школы, а также для всестороннего рассмотрения развития данных навыков нами были разработаны тестовые задания, включающие в себя пять блоков. Для каждого блока была выбрана аутентичная аудиозапись, соответствующая возрастным ограничениям, уровню знаний учащихся, а также выбрана единая тема «Путешествия», которую обучающиеся осваивали в течение некоторого времени до проведения тестирования.

В первом блоке представлено задание на выбор правильного ответа. Обучающимся дается возможность прослушать семь коротких диалогов. Для каждой записи есть вопрос и три изображения, из которых нужно выбрать правильное. Данный тип задания оценивается в 7 баллов. При этом в ходе тестирования проверяется как аудирование на понимание основного смысла (диалоги 1,3,5,7), так и на понимание деталей (диалоги 2,4,6). (см.прил. 1)

Второй блок состоит из вопросов закрытого типа. При этом учащиеся прослушивают более длинный диалог двух подростков о каникулах и отвечают на шесть вопросов по услышанному тексту. В

каждом вопросе есть три варианта ответа, один из которых верный. Максимальная оценка за данный блок – 6 баллов. Этим заданием оценивается аудирование на понимание детального смысла(прил. 1).

В третьем блоке учащимся предлагается просмотреть аутентичное видео из телепередачи об обучении за рубежом и заполнить 6 пропусков в заметках, суммирующих текст. Данное задание на понимание детальной информации может быть оценено в 6 баллов (прил. 1).

Четвертый блок содержит более длинный неофициальный разговор с писателем-путешественником и шесть предложений. Тестируемые должны прослушать интервью и решить, истинно или ложно каждое предложение. За данный тип заданий дается 6 баллов (прил. 1).

Пятый блок является интегрированным. Учащимся предлагается прослушать вопрос и дать на него устный ответ. Задания блока проверяют способность учащихся к полноценной коммуникации, неотъемлемой частью которой является аудирование. При этом правильным может быть засчитан тот ответ, который соответствует смыслу вопроса, даже если в ходе него была допущена грамматическая ошибка. Всего блок состоит из 5 вопросов, что соответствует 5 баллам (прил. 1).

Тест включает в себя различные типы заданий и аудиозаписи различной длины и сложности, проверяет разные виды навыков аудирования. Таким образом, можно сделать вывод, что тестирование в полной мере способно оценить существующие навыки аудирования учащихся. Двадцати пяти обучающимся в онлайн-школе в возрасте 12-14 лет с уровнем знаний английского языка Pre-Intermediate было предложено пройти данное тестирование за 1 час. Все аудиозаписи тестируемые прослушивали дважды. Общение с преподавателем было обеспечено посредством видеосвязи. Аудиозаписи и задания к ним были заранее загружены на обучающую платформу. Результаты тестирования можно увидеть в таблице 2. Максимально возможный балл за тест – 30 баллов, которые в дальнейшем были переведены в проценты.

Таблица 2 – Результаты учеников за разработанный тест

№	Имя ученика	Оценка за тест в баллах	Оценки за тест, %
1	Ольга	22	73.3
2	Александр	23	76.7
3	Дамир	21	70
4	Алена	21	70
5	Кристина	29	96.7
6	Светлана	24	80
7	Виктория	14	46.7
8	Анастасия	25	83.3
9	Валерий	20	66.7
10	Сергей	20	66.7
11	Дмитрий	26	86.7
12	Анастасия 2	18	60
13	Елена	16	53.3
14	Николай	28	93.3
15	Игорь	23	76.7
16	Евдокия	22	73.3
17	Рамиль	22	73.3
18	Сергей	24	80
19	Ярослав	26	86.7
20	Антон	13	43.3
21	Евгения	21	70
22	Павел	17	56.7
23	Юлия	25	83.3
24	Кристина 2	22	73.3
25	Роман	27	90

Как было описано ранее, все задания имеют различную направленность. Разделение заданий по типам аудирования можно увидеть в таблице 3.

Таблица 3 – Соответствие заданий различным типам аудирования

Тип аудирования	Номера заданий
Аудирование на понимание сути	1.1, 1.3, 1.5, 1.7
Аудирование на понимание деталей	1.2, 1.4, 1.6, 2.1-2.6, 3.1-3.6, 4.1-4.6
Аудирование на понимание вопроса с целью дать ответ	5.1-5.5

Оценивание полученных знаний на промежуточных этапах обучения имеет значительную роль, как для преподавателя, так и для учащегося. Учитель, видя результаты тестирования, может скорректировать

дальнейшую траекторию обучения, уделить больше внимания проработке заданий, вызвавших трудности в ходе проверочной работы. Для ученика, в свою очередь, важно понимать, на какой ступени находятся его знания в английском языке на данный момент времени, а также приносят ли занятия с преподавателем желаемый прогресс.

Для удобства преподавателей и учащихся было предложено визуальное отображение результатов тестирования (рис.3). Кроме общего результата за тест, шкала показывает также результативность ученика в определенных типах понимания иноязычной речи на слух.

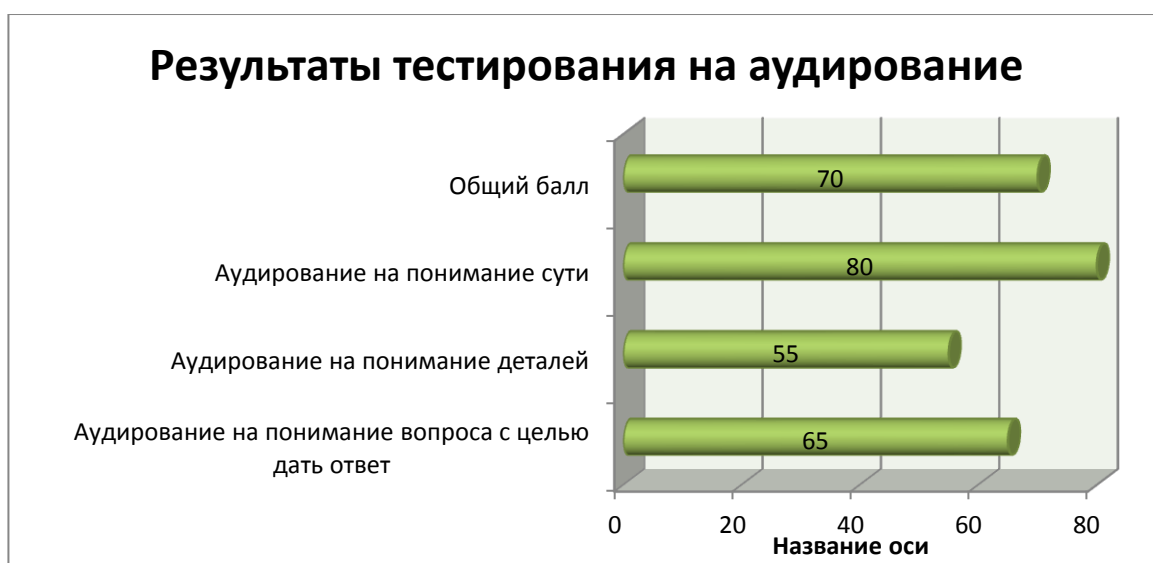


Рисунок 3 – Визуальное отображение результатов тестирования

Данная шкала может носить накопительный характер и показывать изменения в прогрессе учащегося при выполнении последующих тестов. В этом случае шкала будет выглядеть так (рис.4):

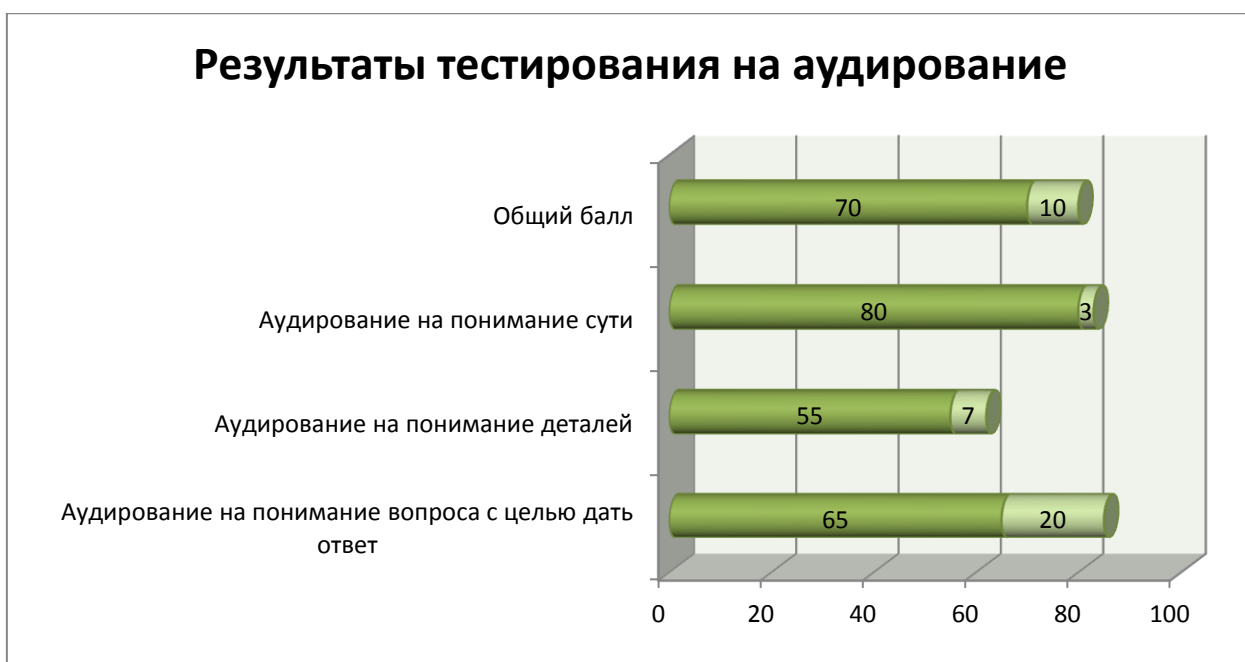


Рисунок 4 – Накопительная диаграмма с последующими результатами тестирования

2.2 Оценка валидности разработанного теста

При создании нового теста немаловажным фактором является оценка валидности теста. Валидность – это обоснованность и пригодность применения методик и результатов тестирования в конкретных условиях [7, с.17]. Для оценки валидности применима методика экспертной оценки. В качестве экспертов выступали опытные преподаватели онлайн-школы, имеющие высшее педагогическое образование и опыт работы в сфере преподавания английского языка от 9 лет. Экспертами были выставлены оценки за аудирование каждому учащемуся в онлайн-школе по 10-балльной шкале, результаты переведены в процентное соотношение. Для проведения экспертной оценки преподавателям были предоставлены аудиозаписи, метод выставления оценки выбирался экспертом самостоятельно. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты тестирования и экспертных оценок

№	Имя ученика	Оценки экспертов, %	Оценки за тест, %
1	Ольга	80	73,3
2	Александр	80	76,7
3	Дамир	70	70
4	Алена	60	70
5	Кристина	90	96,7
6	Светлана	70	80
7	Виктория	50	46,7
8	Анастасия	80	83,3
9	Валерий	60	66,7
10	Сергей	70	66,7
11	Дмитрий	90	86,7
12	Анастасия 2	50	60
13	Елена	50	53,3
14	Николай	100	93,3
15	Игорь	70	76,7
16	Евдокия	70	73,3
17	Рамиль	70	73,3
18	Сергей	80	80
19	Ярослав	90	86,7
20	Антон	40	43,3
21	Евгения	80	70
22	Павел	60	56,7
23	Юлия	70	83,3
24	Кристина 2	70	73,3
25	Роман	90	90

Чтобы проверить, соотносятся ли результаты, полученные в ходе предложенного тестирования с оценками, выставленными экспертами используется метод ранговой корреляции Спирмена. Он позволяет определить интенсивность, направление и значимость корреляционной связи между двумя совокупностями признаков [18, с.158]. Применение метода Спирмена начинается с выдвижения двух гипотез, которые необходимо проверить:

- гипотеза H_0 : между сопоставляемыми признаками значимая корреляция отсутствует (оценивание с помощью предложенных тестовых заданий не коррелирует с оценками, данные экспертами за эти задания);

- гипотеза H_1 : корреляция между сопоставляемыми признаками достоверно отличается от нуля (оценивание с помощью предложенных тестовых заданий коррелирует с оценками, данными экспертами).

Объем выборки – 25 человек. Это соответствует лимитам объема выборки для метода Спирмена, когда в ней должно быть не менее 5 и не более 40 испытуемых.

Применение метода начинается с выставления рангов для каждого из наборов признаков. Для этого производится сортировка результатов учеников от большего к меньшему и обозначаются градации – т.е. какое количество учеников получило одинаковый результат за тестирование. Если среди ранжируемых значений несколько попадают в одну градацию, то всем им приписывается одинаковый ранг, который вычисляется по формуле:

$$R_i = \sum_{k=0}^{i-1} n_k + \frac{n_i+1}{2},$$

где i – номер градации;

R_i – ранг каждого значения признака;

n_i – количество значений, попавших в градацию.

В результате от первичных данных осуществляется переход к двум наборам рангов R_A и R_B (см.таблицы5,6).

Таблица 5 – Выставление градаций и рангов по оценкам экспертов

№	Имя ученика	Оценки экспертов, %	Градации, n_i	Ранг, R_A
14	Николай	100	$n_7=1$	25
5	Кристина	90	$n_6=4$	22.5
11	Дмитрий	90		22.5
19	Ярослав	90		22.5
25	Роман	90		22.5
1	Ольга	80	$n_5=5$	18
2	Александр	80		18
8	Анастасия	80		18
18	Сергей	80		18
21	Евгения	80		18
3	Дамир	70	$n_4=8$	11.5
6	Светлана	70		11.5

10	Сергей	70		11.5
15	Игорь	70		11.5
16	Евдокия	70		11.5
17	Рамиль	70		11.5
23	Юлия	70		11.5
24	Кристина 2	70		11.5
4	Алена	60	$n_3=3$	6
9	Валерий	60		6
22	Павел	60		6
7	Виктория	50	$n_2=3$	3
12	Анастасия 2	50		3
13	Елена	50		3
20	Антон	40	$n_1=1$	1

Таблица 6 – Выставление градаций и рангов по оценкам за тестирование

№	Имя ученика	Оценки за тест, %	Градация, n_i	Ранг, R_B
5	Кристина	96.7	$n_{15}=1$	25
14	Николай	93.3	$n_{14}=1$	24
25	Роман	90	$n_{13}=1$	23
11	Дмитрий	86.7	$n_{12}=2$	21.5
19	Ярослав	86.7		21.5
8	Анастасия	83.3	$n_{11}=2$	19.5
23	Юлия	83.3		19.5
18	Сергей	80	$n_{10}=2$	17.5
6	Светлана	80		17.5
2	Александр	76.7	$n_9=2$	15.5
15	Игорь	76.7		15.5
1	Ольга	73.3	$n_8=4$	12.5
16	Евдокия	73.3		12.5
17	Рамиль	73.3		12.5
24	Кристина 2	73.3		12.5
21	Евгения	70	$n_7=3$	9
3	Дамир	70		9
4	Алена	70		9
10	Сергей	66.7	$n_6=2$	6.5
9	Валерий	66.7		6.5
12	Анастасия 2	60	$n_5=1$	5
22	Павел	56.7	$n_4=1$	4
13	Елена	53.3	$n_3=1$	3
7	Виктория	46.7	$n_2=1$	2
20	Антон	43.3	$n_1=1$	1

После этого вычисляется коэффициент ранговой корреляции r_s по формуле [20, с.174]:

$$r_{s,\text{эксп}} = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n (R_{iA} - R_{iB})^2}{n(n^2 - 1)},$$

где n – объем выборки;

R_{iA} – ранг оценки экспертов,

R_{iB} – ранг оценки, полученной с помощью разработанного теста.

Для упрощения расчетов данного коэффициента было использован программный комплекс Microsoft Excel. В результате $r_{s,\text{эксп}} = 0,88$. При этом критический коэффициент ранговой корреляции $r_{s,\text{крит}} = 0,49$ для данного объема выборки [20, с.441].

Так как $r_{s,\text{эксп}} > r_{s,\text{крит}}$, можно сделать вывод, что гипотеза H_1 – верна, и корреляция между экспертными оценками и результатами разработанного теста присутствует.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что разработанный тест имеет высокий коэффициент валидности. Это означает, что тест вполне может быть признан валидным и использоваться в практике.

2.3 Расчет основных показателей теста

Рассчитаем основные показатели разработанного теста.

Максимально возможных баллов за тест – 30 баллов.

Количество испытуемых – 25 человек.

Средний балл учащихся за тестирование находим путем вычисления среднего арифметического среди результатов. Расчеты ведем с помощью ПК Excel. Таким образом, средний балл = 21,96, при этом максимально набранная оценка за тест составляет 29 баллов, а минимальная – 13 баллов.

Диапазон результатов теста показывает, насколько далеки верхние и нижние баллы от среднего значения. [72, с.157] Диапазон теста

рассчитывается как разница между наибольшим и наименьшим баллом за тест плюс 1. Так, диапазон апробированного теста составляет 17 ($29-13+1$).

Еще одним важным показателем дисперсии, менее подверженном выбросам, является стандартное отклонение. Стандартное отклонение является своего рода средним значением степени, в которой баллы отличаются от среднего. Это дает хорошее представление о том, как далеко баллы разбросаны от среднего значения и насколько тесно сгруппированы баллы в тесте [72, с.158]. Стандартное отклонение можно легко вычислить с помощью ПК Excel. В данном тесте оно равно 4,1.

Вышеперечисленные показатели понадобятся для дальнейших расчетов и анализа дистракторов теста.

Распределение баллов среди учащихся изображено на рис. 5.

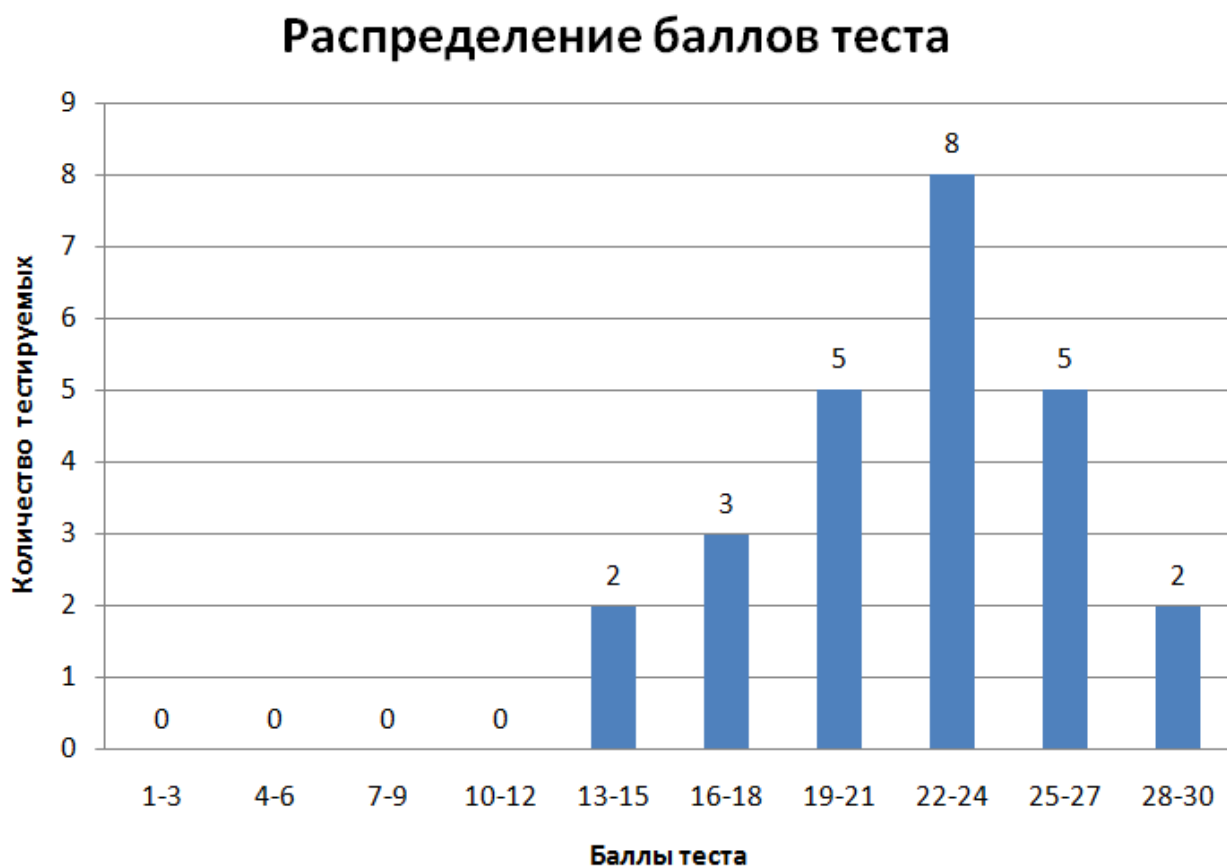


Рисунок 5 – Распределение баллов теста среди учащихся

Надежность –это степень повторяемости или степень постоянства эмпирических измерений, т.е. результатов тестирования.

Надежность тестовых заданий показывает точность и устойчивость результатов проведенного теста к воздействию посторонних случайных факторов. Если тест дает одинаковые (или очень близкие) показатели для каждого учащегося при проведении повторного тестирования, то он называется надежным. В обратном случае, когда результаты теста не близки друг к другу при повторном тестировании, он не обладает надежностью.

При этом необходимо, чтобы испытуемые не изменили уровень подготовки перед вторым тестированием, и их мотивация к получению наилучших результатов осталась прежней. Надежность связана с понятием стандартной ошибки измерения: чем выше надежность, тем меньше стандартная ошибка измерения.

Стандартно на практике рассматривают два подхода к расчету надежности: надежность расщепленных частей теста и ретестовая надежность.

Надежность расщепленных частей теста – это характеристика надежности педагогического измерения, которая получается при проведении анализа устойчивости результатов отдельных совокупностей тестовых заданий при однократном тестировании. Основным преимуществом этого способа является однократное проведение теста [55].

Приемлемый коэффициент надежности можно определить с помощью таблицы 7 [65].

Таблица 7 – Оценка надежности теста

Коэффициент надежности	Оценка надежности
0,9-0,99	Отличная
0,8-0,89	Хорошая
0,7-0,79	Удовлетворительная
менее 0,69	Неудовлетворительная

Доверительный интервал для погрешности измерения тестового балла находится на границах: $(x_i - z_{\alpha} s_x; x_i + z_{\alpha} s_x)$, где x_i - индивидуальный балл i -го испытуемого, s_x - стандартная погрешность измерения, z_{α} - коэффициент, вычисляемый по статистическим таблицам, исходя из принятого уровня надежности α . Обычно α принимается равным 10%, 5% или 1%.

Для вычисления надежности проведенного тестирования необходимо разделить результаты всех учеников на четные и нечетные задания. Находим корреляцию с помощью функции «корреляция» в ПК Excel. Затем вычисляем надежность теста R_{xx} по формуле:

$$R_{xx} = \frac{2 * correlation}{1 + correlation}$$

Стандартную ошибку можно найти по формуле:

$$SEM = S_x * \sqrt{1 - R_{xx}}$$

где S_x – стандартное отклонение (см. расчеты выше).

Результаты вычислений представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Вычисление надежности теста

Имя ученика	Кол-во правильных ответов на нечетные задания	Кол-во правильных ответов на четные задания	Общая сумма баллов
Ольга	12	10	22
Александр	11	12	23
Дамир	9	12	21
Алена	11	10	21
Кристина	15	14	29
Светлана	12	12	24
Виктория	8	6	14
Анастасия	14	11	25
Валерий	10	10	20
Сергей	9	11	20
Дмитрий	13	13	26
Анастасия 2	10	8	18
Елена	7	9	16
Николай	13	15	28
Игорь	13	10	23

Евдокия	11	11	22
Рамиль	10	12	22
Сергей2	13	11	24
Ярослав	13	13	26
Антон	7	6	13
Евгения	10	11	21
Павел	8	9	17
Юлия	13	12	25
Кристина 2	12	10	22
Роман	14	13	27
Итого	278	271	
Корреляция, correlation	0,708		
Надежность, R_{xx}	0,83		
Стандартная ошибка, SEM	1,69		

Тогда при заданном риске допустить ошибку $\alpha = 5\%$, т.е. в пяти случаях из ста, истинный балл испытуемых будет находиться в интервале (балл-1,96*SEM; балл+1,96*SEM). То есть в случае предложенного теста в интервале (балл-3,3; балл+3,3).

Надежность теста при этом равна 0,83, что соответствует оценке «Хорошая» согласно таблице 7. Это означает, что данный тест может быть рекомендован для выполнения учащимися.

2.4 Анализ дистракторов

Сперва для анализа дистракторов необходимо подсчитать средние значения правильных ответов среди учеников по каждому вопросу. Результаты тестирования и вычисление средних значений представлены в таблице 9.

Исходя из таблицы 9 можно увидеть, что самым легким вопросом можно считать задание №1.1 (ср.знач=0,84). Самый трудный вопрос – это задание № 2.5 (ср.знач=0,56).

Часто бывает полезно переупорядочить тестовые элементы так, чтобы простые элементы появлялись первыми, а сложные – последними. Таким образом, тестируемые могут быть воодушевлены их успехом на ранних этапах теста, и если некоторые менее способные сдадутся, поскольку тест становится более трудным, они вряд ли пропустят простые предметы, которые могут появиться в конце теста[72, с.159]. В данном тесте мы четко видим, что задания из первого блока являются наиболее легкими (смотреть таблицу 9), так что перестановка блоков заданий местами не требуется.

Анализ трудности задания (ИТЕМ-анализ)

Анализ трудности заданий после пилотажного проведения теста состоит из определения сложностей и дискриминативности каждого задания в отдельности. С помощью ИТЕМ-анализа отбираются окончательные вопросы, которые будут входить в итоговый тест.

Трудность задания вычисляется по следующей формуле:

$$U_T = 100 \times \left(1 - \frac{N_n}{N}\right),$$

где U_T – индивидуальная трудность в процентах,

N_n – число испытуемых, правильно решивших данную задачу в соответствии с ключом,

N – общее количество испытуемых, равное 25.

Результаты расчетов индивидуальной трудности представлены в таблице 10.

Таблица 9 – Результаты тестирования по отдельно взятым вопросам и средние значения правильных ответов

№	Имя ученика	Баллы за тест	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	
			1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	
1	Ольга	22	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
2	Александр	23	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	
3	Дамир	21	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0		
4	Алена	21	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	
5	Кристина	29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6	Светлана	24	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	
7	Виктория	14	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	
8	Анастасия	25	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
9	Валерий	20	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	
10	Сергей	20	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	
11	Дмитрий	26	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	
12	Анастасия 2	18	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	
13	Елена	16	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	
14	Николай	28	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	Игорь	23	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	
16	Евдокия	22	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	
17	Рамиль	22	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	
18	Сергей2	24	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	
19	Ярослав	26	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	
20	Антон	13	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
21	Евгения	21	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	
22	Павел	17	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	
23	Юлия	25	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	
24	Кристина 2	22	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	
25	Роман	27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Средние знач-я прав.ответов		0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.6	0.7	0.7	0.6	0.8	0.5	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.6	0.6	0.8	0.8	0.7	0.8	0.6	0.8	0.8	0.7	0.8	0.7

Таблица 10 – Индивидуальная трудность заданий теста

Номер задания	Число испытуемых, правильно решивших данную задачу, N_n	Индивидуальная трудность, U_t , %
1.1	21	16
1.2	21	16
1.3	19	24
1.4	19	24
1.5	19	24
1.6	21	16
1.7	16	36
2.1	17	32
2.2	19	24
2.3	15	40
2.4	21	16
2.5	14	44
2.6	19	24
3.1	19	24
3.2	20	20
3.3	19	24
3.4	20	20
3.5	20	20
3.6	14	44
4.1	14	44
4.2	19	24
4.3	19	24
4.4	18	28
4.5	20	20
4.6	14	44
5.1	19	24
5.2	20	20
5.3	18	28
5.4	19	24
5.5	18	28

Основная цель item-анализа — предоставить информацию о том, насколько адекватно функционируют составляющие тест задания. Эта информация может затем использоваться для повышения надежности и валидности теста путем редактирования или удаления слабых заданий.

Позволительные пределы трудности задания находятся в диапазоне от 16 до 84% [6, с.52]. Все задания теста входят в этот предел, так что исключение каких-либо заданий из опросника не требуется.

Вычисление индекса дискриминативности

Дискриминативность – это способность отделять тестируемых с низким общим баллом по тесту от тех, кто получил высокий балл.

Для вычисления индекса дискриминативности необходимо вычислить стандартное отклонение оценок всех испытуемых выборки по формуле:

$$S_x = \sqrt{\frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}},$$

где S_x – стандартное отклонение индивидуальных оценок всех испытуемых выборки,

X_i – индивидуальный балл каждого испытуемого по всему тесту,

\bar{X} – среднее арифметическое оценок по всему тесту всех испытуемых,

n – общее количество испытуемых, $n = 25$;

Среднее арифметическое можно вычислить по формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum X_i}{n},$$

где X_i – индивидуальный балл каждого испытуемого по всему тесту,

n – общее количество испытуемых, $n = 25$.

$$\sum X_i = 551.$$

Таким образом,

$$\bar{X} = 551/25 = 22.$$

Стандартное отклонение было подсчитано ранее с помощью ПК Excel и равняется $S_x = 4.1$.

Так как в нашем тесте каждому заданию можно присвоить ответ по двухбалльной шкале («верно» или «не верно»), коэффициент дискриминации будет вычисляться по формуле:

$$r^{pb} = \frac{X_+ - X_-}{S_x} \times \sqrt{\frac{N_+}{N - N_+}},$$

где r^{pb} – коэффициент дискриминации,

\bar{X}_+ – среднее арифметическое оценок по тесту у испытуемых, правильно выполнивших задание в соответствии с ключом,

N_+ – число испытуемых, правильно решивших задачу (тех, чей ответ на данный пункт опросника соответствует ключу),

\bar{X} – среднее арифметическое оценок по всему тесту всех испытуемых, $\bar{X} = 22$;

S_x – стандартное отклонение индивидуальных оценок всех испытуемых выборки, $S_x = 4,1$;

N – общее количество испытуемых, $N=25$.

Результаты подсчетов коэффициентов дискриминации для каждого задания представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Коэффициенты дискриминации

№	Число испытуемых, правильно решивших задачу, N_+	Среднее арифметическое оценок по всему тесту всех испытуемых, X_+	Коэффициент дискриминации, r_d
1.1	21	22.71	0.399
1.2	21	23.14	0.639
1.3	19	22.95	0.411
1.4	19	22.74	0.32
1.5	19	22.84	0.365
1.6	21	22.52	0.308
1.7	16	23.19	0.386
2.1	17	22.94	0.335
2.2	19	21.58	0.383
2.3	15	23.87	0.558
2.4	21	22.14	0.308
2.5	15	23.13	0.339
2.6	19	23.26	0.548
3.1	19	22.26	0.314
3.2	20	22.15	0.373
3.3	19	22.58	0.251
3.4	20	22.65	0.317
3.5	20	22.6	0.293
3.6	14	21.71	-0.079
4.1	14	22.93	0.356
4.2	19	22.84	0.365
4.3	19	22.84	0.365
4.4	18	22.78	0.304

4.5	20	22.95	0.463
4.6	13	24	0.508
5.1	19	23.05	0.457
5.2	20	22.75	0.366
5.3	18	22.78	0.304
5.4	19	22.63	0.374
5.5	18	22.78	0.304

Коэффициенты дискриминации могут принимать значения от -1 до +1. Таким образом, все задания в тесте можно считать недискрименируемыми.

Эта статистика показывает, насколько далеко тестируемые, которые правильно ответили на вопрос, были также теми, кто набрал более высокий балл по тесту в целом. Если люди, получившие низкие оценки по тесту, все ответили правильно на элемент, а те, кто получил высокие оценки, ответили неправильно, у нас могут возникнуть серьезные сомнения относительно того, тестирует ли этот элемент те же навыки, что и остальные вопросы теста. Если выявлена дискриминация одного из элементов теста, он подлежит удалению из общего блока заданий.

Положительные значения коэффициента дискриминации выделяют вопросы, которые на самом деле объективно оценивают слабых и сильных учащихся. Отрицательное же значение коэффициента говорит о том, что слабо подготовленные учащиеся, в целом, лучше отвечают на данный вопрос, чем хорошо подготовленные. Данные вопросы (с отрицательным коэффициентом дискриминации) должны исключаться из теста, так как они не соответствуют задачам тестирования по оценке уровня знаний учащихся.

Значение коэффициента около 0 означает, что сильные и слабые студенты отвечали на данный вопрос одинаково. Считается, что задание обладает достаточной дифференцирующей способностью, если значение данного коэффициента имеет значение больше или равное 30% (или 0,3).

В проводимом тестировании коэффициент дискриминации у задания 3.6 является отрицательным, а значит, данное задание подлежит удалению из общего списка вопросов. Остальные задания имеют коэффициент

дискриминации $> 0,3$, что означает, что их можно применять при тестировании учащихся.

Анализ дистракторов

Тестовые задания закрытой формы – это задания, состоящие из основного текста, который содержит постановку задачи, и разнообразных вариантов ответов. При этом правильные варианты называют «райтеры», а неправильные носят название «дистракторы».

Тестовая часть задания должна иметь простую синтаксическую конструкцию, то есть состоять из одного предложения не более семи-восьми слов. После подстановки в сформулированное задание одного из ответов, оно должно обращаться в истинное или ложное высказывание. Поэтому в формулировках заданий любая двусмысленность и неясность недопустима. Таким образом, из текстовой части заданий нужно исключать все вербальные ассоциации, которые могут поспособствовать выбору правильного ответа при помощи догадок.

Подбор дистракторов – это важная составляющая при моделировании теста. В ответах при этом не рекомендуется использовать такие выражения, как «ни один из ответов», «все ответы – верные» и т.п., а также слова «всегда», «никогда», «ни одного» и т.д. Такие выражения и слова могут способствовать простому угадыванию ответов. Также рекомендуется не включать в тестовые задания ответы, которые вытекают друг из друга. Все ответы к одному заданию должны быть примерно одинаковой длины и обладать принципом однородности (то есть являться элементами одного гомологического ряда, одного множества). Дистракторы должны отвечать принципу равновероятной привлекательности и достаточно высокой правдоподобности [32, с.134].

Привлекательность дистракторов, или их правдоподобность должны быть оценены после пилотажной проверки теста на репрезентативной

выборке учащихся. Она оценивается после подсчета процента учащихся, которые выбрали тот или иной неправильный ответ. Самой идеальной ситуацией считается та, когда каждый из дистракторов выбирается одинаковым количеством испытуемых. Однако, из-за того, что это сложно достижимо, допускается некоторое небольшое отклонение отдельных долей от идеала в большую, либо меньшую стороны [68, с.149].

Проверим привлекательность дистракторов разработанного теста(см.табл. 12).

Таблица 12 –Распределение долей ответов (правильный ответ обозначен *)

№ задания	Всего, чел.	1 ответ		2 ответ		3 ответ	
		чел	%	чел	%	чел	проц
1.1	25	1	0.04	2	0.08	21*	0.84
1.2	25	3	0.12	21*	0.84	1	0.04
1.3	25	4	0.16	19*	0.76	2	0.08
1.4	25	19*	0.76	4	0.16	2	0.08
1.5	25	3	0.12	3	0.12	19*	0.76
1.6	25	21*	0.84	3	0.12	1	0.04
1.7	25	5	0.2	16*	0.64	4	0.16
2.1	25	17*	0.68	2	0.08	6	0.24
2.2	25	2	0.08	19*	0.76	4	0.16
2.3	25	6	0.24	4	0.16	15*	0.6
2.4	25	2	0.08	2	0.08	21*	0.84
2.5	25	5	0.2	14*	0.56	6	0.24
2.6	25	19*	0.76	5	0.2	1	0.04

Проведем анализ полученных данных. Близкая к идеальной работа дистракторов наблюдается в заданиях № 1.5 и 2.4, так как большинство учащихся выбрали верный ответ, а оставшиеся ответы распределены равномерно между двумя неверными. Особо выделяется задание № 1.1, в котором дистракторы были выбраны наименьшим количеством учащихся. Но это говорит не о низком качестве неверных ответов, а о легкости данного задания.

В целом можно заметить, что в большинстве заданий один из дистракторов выбирается чаще остальных. Это объясняется тем, что ошибки, допускаемые студентами при выполнении задания, распределяются неравномерно. Некоторые являются очень распространенными, а другие носят случайный характер.

В данной выборке нет дистракторов, доля выбора которых равняется 0. Это означает, что все дистракторы достаточно привлекательны для данной выборки испытуемых.

Проверим равномерность распределения неверных ответов по критерию Пирсона χ^2 . Критическое значение критерия, соответствующее одной степени свободы и уровню значимости $\alpha = 0,05$: $\chi^2_{к} = 3,841$. [51, с.117] Гипотеза о равномерном распределении дистракторов принимается, если выполняется неравенство $\chi^2_{э} < \chi^2_{к}$, в противном случае требуется корректировка неправильных ответов. Для вычисления $\chi^2_{э}$ (экспериментального) применим формулу:

$$\chi^2_{э} = \frac{1}{n^*} \sum_{i=1}^2 (n_i - n^*)^2,$$

где n_i – экспериментальная частота (исходные данные взяты из табл. 12),

n^* – теоретическая частота, равная отношению числа студентов, ответивших неверно, к двум [58, с.138].

Результаты вычислений приведены в табл. 13.

Таблица 13 – Значения теоретической частоты и экспериментального критерия Пирсона

№ задания	Теоретическая частота, n^*	Экспериментальное значение критерия Пирсона, $\chi^2_{э}$
1.1	2	0.5
1.2	2	1
1.3	3	0.67
1.4	3	0.67
1.5	3	0
1.6	2	1
1.7	4.5	0.11

2.1	4	2
2.2	3	0.67
2.3	5	0.4
2.4	2	0
2.5	5.5	0.09
2.6	3	2.67

Сравнивая полученные экспериментальные значения χ^2 с критическим, можно прийти к выводу, что дистракторы распределены равномерно во всех заданиях теста.

Проведение дистракторного анализа необходимо для правильной организации тестирования в педагогических исследованиях, так как правдоподобность дистракторов является одной из важнейших характеристик теста, оказывающей влияние на его валидность и надежность [1, с.74].

2.5 Влияние осведомленности о результатах тестирования на мотивацию учеников

Оценка навыков аудирования у учеников онлайн школы производилась 2 раза с промежутком между тестированиями около трех месяцев. Первый раз учащимся был предложен вышеописанный тест, результаты которого были донесены до их сведения. Второе тестирование состояло из подобного теста с теми же типами заданий, того же уровня сложности, что и первый, но по другой тематике. За одну-две недели до проведения второго тестирования учащимся было предложено пройти небольшой опрос на определение уровня мотивации. А сразу после выполнения второго тестирования и оглашения результатов, было предложено пройти опросник по оценке мотивации еще раз.

Следует отметить, что результаты второго тестирования показали положительную динамику у большинства студентов (результаты первого и второго теста представлены в таблице 14).

Таблица 14 – Результаты двух тестирований по аудированию

№	Имя ученика	Баллы за тест 1	Баллы за тест 2	Разница баллов
1	Ольга	22	25	+2
2	Александр	23	23	0
3	Дамир	21	23	+2
4	Алена	21	24	+3
5	Кристина	29	28	-1
6	Светлана	24	26	+2
7	Виктория	14	20	+6
8	Анастасия	25	25	0
9	Валерий	20	22	+2
10	Сергей	20	27	+7
11	Евгения	21	23	+2

Для оценки уровня мотивации использовалась методика В.К. Гербачевского [5, с.24].

Оснащение. Бланк опросника, предназначенного для диагностики компонентов мотивационной структуры, связанной с уровнем притязаний.

Порядок работы. В процессе работы с опросником учащиеся читают по порядку каждое из приведенных в бланке высказываний и решают, в какой степени согласны с ним или не согласны.

Обработка данных предполагает преобразование ответов в баллы согласно шкале ответов по правилу либо прямого перевода, либо обратного.

Высказывания были некоторым образом видоизменены для того, чтобы учащимся легче было соотнести их с изучением английского языка.

По методике В.К. Гербачевского результаты представляются в виде баллов, оценивающих уровень мотивации по различным ее компонентам - познавательному мотиву, мотиву избегания, состязательному мотиву, мотиву смены деятельности, мотиву самоуважения, значимости результатов, сложности задания, волевому усилию, оценке уровня достигнутых результатов, оценке своего потенциала, намеченному уровню мобилизации усилий, ожидаемому уровню результатов, закономерности результатов и инициативности.

Таблица 15 – Опросник для оценки уровня мотивации учащихся

№ п/п	Высказывания	Шкала для ответов
1.	Изучение английского языка мне уже порядком надоело	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2.	Я работаю на пределе своих сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3.	Я могу показать все, на что способен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
4.	Я чувствую, что меня вынуждают стремиться к высокому результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
5.	Мне интересно, что получится	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6.	Задания, выполняемые в ходе обучения довольно сложные	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7.	То, что я делаю, никому не нужно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8.	Меня интересует, лучше ли мои результаты или хуже, чем раньше	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9.	Мне хочется поскорее заняться своими делами во время занятий	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10.	Думаю, что мои результаты будут высокими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11.	Плохие результаты в изучении английского могут причинить мне неприятности	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12.	Чем лучше показываешь результат, тем больше хочется его превзойти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
13.	Я проявляю достаточно старания	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14.	Я считаю, что мой лучший результат не случаен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15.	Обучение большого интереса не вызывает	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16.	Я сам ставлю перед собой задачи	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

17.	Я беспокоюсь по поводу своих результатов	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
18.	Я ощущаю прилив сил во время/после занятий	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
19.	Лучших результатов мне не добиться	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
20.	Изучение языка имеет для меня значение	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
21.	Я хочу ставить все более трудные цели	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
22.	К своим результатам я отношусь равнодушно	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
23.	Чем дольше учишься, тем становится более интересно	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
24.	Я не собираюсь «выкладываться» в изучении языка	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
25.	Скорее всего, мои результаты будут низкими	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
26.	Как ни старайся, результат от этого не изменится	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
27.	Я бы занялся сейчас чем угодно, только не изучением английского языка	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
28.	Задания в ходе уроков достаточно простые	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
29.	Я способен на лучший результат	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
30.	Чем труднее цель, тем больше желание ее достигнуть	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
31.	Я чувствую, что могу преодолеть все трудности на пути к цели	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
32.	Мне безразлично, какими будут мои результаты в сравнении с предыдущими	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
33.	Я увлекаюсь, когда выполняю задания	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
34.	Я хочу избежать низкого результата	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
35.	Я чувствую себя независимым	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3

36.	Мне кажется, что я зря трачу время и силы	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
37.	Я работаю вполсилы	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
38.	Меня интересуют границы моих возможностей	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
39.	Я хочу, чтобы мой результат оказался одним из лучших	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
40.	Я сделаю все, что в моих силах для достижения цели	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
41.	Я чувствую, что у меня ничего не выйдет	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3
42.	Тесты по английскому языку – это лотерея	- 3 - 2 - 1 0 +1 +2 +3

В связи с тем, что условия проведения опроса остались неизменными, можно считать, что проведение и оглашение результатов тестирования по аудированию влияет только на познавательный мотив и оценку уровня результатов, таким образом, в данном эксперименте не были подсчитаны баллы за каждый конкретный мотив. Уровень мотивации выражается в баллах и может принимать значение от [-126;126]. Данные об общем уровне мотивации представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты опроса по оценке уровня мотивации

№	Имя ученика	Мотивация после первого тестирования	Мотивация после второго тестирования	Разница, %
1	Ольга	53	68	28
2	Александр	87	80	-8
3	Дамир	89	112	26
4	Алена	30	31	3
5	Кристина	92	90	-2
6	Светлана	78	86	10
7	Виктория	65	84	29
8	Анастасия	56	57	2
9	Валерий	44	50	14
10	Сергей	63	87	38
11	Евгения	71	80	13

Подсчет разницы производился по методу пропорции. Результат второго опроса был умножен на 100 и поделен на результат первого опроса, а затем из полученного числа было вычтено 100%.

При анализе результатов, мы видим, что большинство студентов показали положительную динамику в вопросе мотивации (от 3 до 38%). Лишь двое испытуемых из 10 показали отрицательную динамику (от 2 до 8%). Можно считать, что падение уровня мотивации связано с тем, что результаты первого тестирования не были улучшены в ходе второго тестирования, что является очевидным фактором влияния на уровень мотивированности учеников. Также интересным случаем в данной выборке является результат ученицы Алёны, которая улучшила баллы за тест, но при этом уровень мотивации у нее остался почти на прежнем уровне. Данная особенность вызвана тем, что первоначальный уровень мотивации у ученицы был невысок. Возможно, в данном случае внешняя мотивация преобладает над внутренней. Поэтому даже несмотря на хорошие результаты тестирования, мотивация ученицы не повысилась.

Для объективного математического анализа полученных результатов был использован G-критерий знаков. G-критерий знаков используется при установлении общего направления сдвига исследуемого признака. Он помогает определить, «в какую сторону в выборке в целом изменяются значения признака при переходе от первого измерения ко второму: изменяются ли показатели в сторону улучшения, повышения или усиления или, наоборот, в сторону ухудшения, понижения или ослабления»[61, с.211]. Данный критерий может использоваться при количестве ненулевых сдвигов от 5 до 300. Таким образом, выборка студентов в количестве 11 человек соответствует условиям применимости критерия.

Данный критерий позволяет установить, можно ли считать сдвиг в типичном направлении преобладающим при существующем количестве нетипичных сдвигов. Чем меньше нетипичных сдвигов, тем больше вероятность, что количество типичных сдвигов является преобладающим.

$G_{эмп}$ - это количество «нетипичных» сдвигов. Чем меньше $G_{эмп}$, тем более вероятно, что сдвиг в «типичном» направлении статистически достоверен.

Выдвинем две гипотезы:

H_0 : Преобладание типичного направления сдвига является случайным.

H_1 : Преобладание типичного направления сдвига не является случайным.

Таблица 17 – Сдвиг в уровне мотивации учащихся

№	Имя ученика	Мотивация после первого тестирования	Мотивация после второго тестирования	Сдвиг
1	Ольга	53	68	28
2	Александр	87	80	-8
3	Дамир	89	112	26
4	Алена	30	31	3
5	Кристина	92	90	-2
6	Светлана	78	86	10
7	Виктория	65	84	29
8	Анастасия	56	57	2
9	Валерий	44	50	14
10	Сергей	63	87	38
11	Евгения	71	80	9

Всего количество ненулевых сдвигов равно $n = 11$ (ни один из учеников не показал одинаковый уровень мотивации при первом и втором опросах).

Число нетипичных сдвигов $G_{эксп} = 2$ (два ученика показали отрицательную динамику мотивации). Используя таблицу для критических значений G-критерия знаков [51, с.133] находим $G_{кр}$. При $p \leq 0,05$ и $n = 11$, $G_{кр} = 2$.

$G_{кр} = 2$ равно $G_{эксп} = 2$, а, следовательно, принимаем гипотезу H_1 , согласно которой повышение уровня мотивации учащихся не является случайным.

В целом, можно наблюдать яркую положительную динамику и сделать вывод о том, что улучшение результатов при повторном тестировании значительно влияет на мотивацию студентов и желание продолжать обучение. Это играет большую роль при построении долговременной

траектории обучения. Таким образом, тестирование не только позволяет оценить уровень знаний учащихся и выбрать дальнейший вектор построения учебных занятий для преподавателя, но также влияет на уровень вовлеченности и заинтересованности учеников преподаваемым предметом.

Выводы по главе 2

1. Двадцати пяти обучающимся в онлайн-школе в возрасте 12-14 лет с уровнем знаний английского языка Pre-Intermediate было предложено пройти разработанный нами тест на оценку сформированности навыков аудирования. Максимально возможный балл за тест – 30 баллов. Этим же учащимся были выставлены оценки по аудированию преподавателями-экспертами. Полученные результаты были обработаны с помощью методов статистики и позволили выявить достоверную положительную корреляцию между оценками экспертов и оценками, полученными с помощью теста, что доказывает, что тест – валиден.

2. На основании полученных данных был проведен корреляционный анализ надежности теста. Надежность разработанных тестовых заданий оценена как «хорошая».

3. Анализ дистракторов показал, что перестановка заданий местами не требуется – сложность тестовых блоков нарастает равномерно. Анализ трудности выявил, что все задания составлены с учетом возможностей данной выборки учащихся, и исключение каких-либо вопросов не требуется. Подсчет индекса дискриминативности, определяющего способность теста отделять испытуемых с высоким общим баллом от тех, кто получил низкий балл, выявил, что одно задание необходимо исключить из общего блока вопросов в связи с низким показателем дифференциации между сильными и слабыми учащимися. При анализе дистракторов было выявлено, что

дистракторы распределяются равномерно во всех заданиях теста, а значит, все они в равной степени привлекательны для испытуемых.

5. Проведение опроса по методике Гербачевского на оценку уровня мотивации к изучению английского языка до и после оглашения результатов теста показало яркую положительную динамику, что позволяет сделать вывод о том, что улучшение результатов при повторном тестировании значительно влияет на мотивированность студентов и желание продолжать обучение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С развитием телекоммуникационных технологий в современном обществе процесс обучения иностранному языку переходит на новый уровень – онлайн образование. В связи с этим перед преподавателями встает вопрос об улучшении качества образовательных услуг, скорости получения необходимых знаний учащимися и отслеживании прогресса в обучении.

Аудирование является неотъемлемой частью устной коммуникации на иностранном языке, обеспечивающим адекватность речевого поведения в различных ситуациях иноязычного межкультурного общения на повседневном и профессиональном уровне. Восприятие на слух является самостоятельным видом речевой деятельности, необходимым в условиях академического образования, и составной частью говорения применительно к диалогической и полилогической форме общения.

Необходимость оценки навыков аудирования в ходе учебного процесса неоспорима. Объективное оценивание помогает преподавателям не только выявить пробелы в знаниях ученика и выстроить персонализированную траекторию обучения, но также, в условиях конкуренции в сфере платных образовательных услуг, поддерживать мотивацию к занятиям учащихся и собственную профессиональную привлекательность на высоком уровне.

В результате проведенного нами исследования по вопросу оценивания уровня сформированности навыков аудирования на уроках английского языка в онлайн-школе, были получены следующие выводы:

1. даны понятия иноязычной коммуникативной компетенции и языковой компетенции;
2. рассмотрены важность развития навыков аудирования и возможности для их развития в условиях онлайн-школ;
3. разработаны тестовые задания и критерии для объективной оценки навыков аудирования обучающихся в онлайн-школе английского языка;

4. разработанные критерии внедрены в процесс обучения в онлайн-школе, проведена экспертиза теста, показана высокая объективность внедренных критериев с помощью методов статической обработки данных и проведена корректировка тестовых заданий в зависимости от полученных экспериментальных результатов;

5. выявлена высокая степень влияния осведомленности учащихся о результатах своей учебной деятельности на мотивацию к изучению языка.

Полученные результаты позволяют нам утверждать, что разработанные тестовые задания объективно оценивают уровень знаний учащихся. Предложенное тестирование состоит из нескольких блоков заданий различного типа и уровня сложности, что позволяет максимально глубоко оценить уровень сформированности навыков у учеников. В ходе проведенного анализа было выявлено, что все задания и дистракторы отвечают международным требованиям по тестированию и оценке.

Работа имеет высокую практическую значимость. Разработанные задания рекомендованы к проведению на уроках английского языка в онлайн-школах, в том числе преподавателями, чей педагогический опыт не превышает 1 года. Даны рекомендации по составлению подобных тестов(прил.3) преподавателями для учащихся разных возрастных групп с различными уровнями владения английским языком.

В ходе анализа влияния результатов теста на уровень мотивации к изучению иностранного языка была установлена прямая зависимость между положительной динамикой результатов тестирований по английскому языку и уровнем мотивированности учащихся к дальнейшему изучению иностранного языка.

Таким образом, цель исследования можно считать достигнутой, а гипотезу исследования – подтвержденной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов В.С. Дистракторный анализ [Текст] / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – 2013. – № 1. – С. 70–78.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: Икар, 2009. – 448 с.
3. Алейникова О.О. Информационные технологии в обучении аудированию на занятиях английского языка [Текст] / О.О. Алейникова // *Juvenis scientia.* – 2015. – №1. – С. 34-36.
4. Алпатов В.М. Языковая политика в современном мире [Текст] / В.М. Алпатов // Научный диалог. – 2013. – № 5 (17): Филология. – С. 8-28.
5. Батаршев А.В. Диагностика способностей к общению [Текст] / А.В. Батаршев. – СПб: Изд-во Питер, 2006. – 36 с.
6. Батурин Н.А. Пособие по разработке тестов достижений [Текст] :учеб. пособие / Н.А. Батурин, Н.А. Курганский. – Челябинск, 2001. – 75 с.
7. Батурин Н.А. Технология разработки тестов[Текст] / Н.А. Батурин, Н.Н. Мельникова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2009. – №7. – С. 11-25.
8. Безбородова М. А. Мотивация в обучении английскому языку[Текст] / М.А. Безбородова // Молодой ученый. – 2009. – №8. – С. 156-160.
9. Бим И.Л. О преподавании иностранных языков на современном этапе [Текст] / И.Л. Бим, Н.П. Каменецкая, А.А. Миролюбов // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 6-11.

10. Вайсбурд М.Л. Обучение аудированию [Текст] / М.Л. Вайсбурд, Е.А Колесникова // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Титул, 2010.
11. Вербицкая М.В. Методические рекомендации по подготовке к разделам «Аудирование» и «Чтение» ЕГЭ по английскому языку [Текст] / М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян, В.Н. Симкин // Иностранные языки в школе. – 2014. – №1. – С. 36-43.
12. Виноградов В.А. Лингва франка [Текст] / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С.267.
13. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы [Текст] / В.В. Воробьев. – Москва: УДН, 1997. – 331 с.
14. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам [Текст] : Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд-во «Академия», 2006. – 335 с.
15. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н. Д. Гальскова. – Москва, 2003. – С. 64 – 110.
16. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Текст] / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – Москва: Высшая школа, 1982. – 373 с.
17. Гез. Н.И. Роль условий общения при обучении слушанию и говорению [Текст] / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе, 1981. – №5. – С. 32.
18. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика [Текст]: учеб. пособие для вузов / В.Е. Гмурман. – М.: Высшая школа, 2004. – 479 с.
19. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст] / Г.В. Елизарова. – СПб, 2001. – 218 с.

20. Елисеева И.И., Юзбашев М.М. Общая теория статистики [Текст]: учебник / И.И. Елисеева, М.М. Юзбашев. – М.: Финансы и Статистика, 2002. – 480 с.
21. Елухина Н.В. Обучение слушанию иноязычной речи [Текст] / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20-22.
22. Загвязинский В.И. Методология и методы психологопедагогического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М.: Academia, 2015. – 208 с.
23. Зайцева Л.А. Требования к аудитивному материалу, содержащему неизученную лексику [Текст]/ Л. А. Зайцева // Иностранные языки в школе. – 2014. – №9. – С. 60-71.
24. Закирьянов К.З. Активное двуязычие: сущность и функционирование [Текст] / К.З. Закирьянов. – Уфа, 2011. – 208 с.
25. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1998.
26. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Текст] И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2004. – 42 с.
28. Ибакаева Е.К. Аудирование как вид учебной деятельности [Текст] / Е.К. Ибакаева // Педагогическое образование в России.– 2009. –№2. –С. 78-83.
29. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003.–512 с.

30. Кайль И.А. Развитие и оценка навыков аудирования в ходе изучения английского языка в условиях онлайн-школ [Текст] / И.А. Кайль // Человек и Вселенная. – 2018. – №3(94). – С. 10-15.
31. Кайль И.А. Разработка тестовых заданий для оценки навыков аудирования в онлайн-школе английского языка [Текст] / И.А. Кайль // Современные тенденции развития системы образования: сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Чебоксары: ИД «Среда». – 2019. – С. 181-184.
32. Ким В.С. Тестирование учебных достижений[Текст]: монография / В.С. Ким. – Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2007. – 214 с.
33. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности[Текст] / В.И. Ковалев.– М.: Наука, 1988. –191 с.
34. Козелков О. В. Дистанционное обучение в высшем образовании: реальность и перспективы / О. В. Козелков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 3–1. – С. 91–93.
35. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст]: справочное пособие / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
36. Колкер Я.М. Формирование умений аудирования [Текст] / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева // Практическая методика обучения иностранному языку. – М.,2000. – С.185-189.
37. Ламзин С.А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам [Текст] / С.А. Ламзин // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. – 2011. –№33. –С. 19-30.
38. Лебедева М.Б. Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования [Текст]/ М. Б. Лебедева // Человек и образование. – 2015. – № 1(42). – С. 105–108.

39. Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции[Текст]: конспект лекций / А.А. Леонтьев. - М.: Издательство МГУ, 2001.
40. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков[Текст] : учеб. пособие для филол. спец. вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
41. Манаенкова М.П. Речевая компетенция в контексте личностно-профессиональных компетенций студента [Текст] / М.П. Манаенкова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2014. – № 1 (23). – С. 28-32.
42. Межкультурная коммуникация: к проблеме формирования толерантной языковой личности в системе вузовского и школьного лингвистического образования[Текст]: материалы Всерос. науч.-практ. конф. 1-3 нояб. 2001 г., г.Уфа / Редкол. Л.Г. Саяхова, В.В. Воробьев, Н.Ш. Галлямова и др. Ч.1. – Уфа, 2001. – 192 с.
43. Мжельская О.К. Английский язык как лингва франка и специфика его изучения [Текст] / О.К. Мжельская // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 2 (28). – С.58-61.
44. Никитина Л. Л. Аудирование как средство развивающего обучения [Текст]/ Л. Л. Никитина // Иностранные языки в школе. – 2014.–№10.–С. 26-32.
45. Новикова В.П. Оценка качества языковых знаний как неотъемлемая составляющая культуры обучения [Текст] / В.П. Новикова // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции. – Казань: Издательство Казанского университета, 2017. – С. 229-231.
46. Обзор рынка курсов иностранных языков [Электронный ресурс], январь 2016. URL: <http://www.abc-english.net/blog/market-01-2016> (дата обращения: 20.10.2018).

47. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам [Текст]/ Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 214 с.
48. Пиневи́ч Е.В. Дистанционное обучение: проблемы и решения [Текст]/ Е. В. Пиневи́ч // Международный научный журнал. – 2017. – № 6. – С. 106–110.
49. Пинская М.А. Новые формы оценивания. Начальная школа [Текст] / М.А. Пинская, И.М. Улановская. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.
50. Плеханова О.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя к осуществлению внеучебной деятельности в общеобразовательной школе [Текст] / О.Е. Плеханова. – Екатеринбург, 2007. – 14 с.
51. Полякова В.В. Основы теории статистики [Текст]: учеб. пособие / В.В. Полякова, Н.В. Шаброва; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 148 с.
52. Посмёткина Н.Н. Мотивация в обучении и развитии младшего школьника в игровой деятельности на уроках иностранного языка [Текст] / Н.Н. Посмёткина // Международная научно-практическая конференция «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании» Сборник статей. – 2006 –С. 163-166.
53. Починок Т.В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения [Текст] / Т.В. Починок // Иностранные языки в школе. – М., 2007. – № 7. – С. 37–40.
54. Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 [Текст] (в ред. от 31.12.2015) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», 2015. – 29 с.

55. Радовель В.А. LearnEnglish&TestYourself [Текст] / В.А. Радовель. – Ростов-на-Дону, 2001.
56. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения [Текст] / Н.Л. Романова // Педагогика высшей школы. – 2018. – №2. – С. 5-8.
57. Романова Н.Н. Словарь. Культура речевого общения: этика, прагматика, психология [Текст] / Н.Н. Романова, А.В. Филиппов. – М., 2010
58. Рыбанов А.А. Анализ качества дистракторов для тестовых заданий [Текст] / А.А. Рыбанов // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – № 6 (10). – С. 137–140.
59. Савкина Н.Г. Формирование культуры речи учащихся младших классов [Текст] / Н.Г. Савкина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №5-4. – С. 79-82.
60. Сафонова В.В. Спорные вопросы создания материалов для контроля умений аудировать на иностранном языке [Текст] / В.В. Сафонова // Современные теории и методики обучения иностранным языкам/ Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. – М., 2004. – С.173-186.
61. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб: Изд-во Речь, 2003. – 350 с.
62. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Академия. – 2013. – 576 с.
63. Смирнов С.Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

64. Смирнова Ж. В. Дистанционное образование как процесс управления обучением [Текст] / Ж.В. Смирнова, Ж.В. Чайкина // Мир науки. – 2017. – Том 5. – № 2. – С. 1–7.
65. Сосис Б.А. 430 тестовых упражнений по английской грамматике [Текст] / Б.А. Сосис. –М., 2003.
66. Токарева С. И. Аутентичные материалы как необходимый компонент обучения иноязычной культуре [Текст] / С.И. Токарева, Ю.И. Токарева // Актуальные проблемы лингвистики: материалы ежегод. науч. конф. 1-2 февр. 2000 г., г. Екатеринбург, Россия / отв. ред. В. И. Томашпольский. – Екатеринбург, 2000. – С. 65-66.
67. Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2012. – 32 с.
68. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов[Текст]: Учеб. Пособие / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002. – 432 с.: ил.
69. Числова А.С. Тесты по английскому языку[Текст] / А.С. Числова, Г.М. Татарчук. –Ростов-на-Дону, 2004.
70. Шумская О.А. Формирование мотивации к изучению иностранного языка [Текст] / О.А. Шумская // Молодой ученый. – 2016. – №23. – С. 544-545.
71. Янева М.И. Аудирование как цель и как средство обучения [Текст] / М. И. Янева, Н. М. Цепилова, Г. М. Лозинская // English: прил. к газ. «Первое сент.». – 2007. – № 12.
72. Borisova S. Course handbook for promoting sustainable excellence in English language testing and assessment [Текст] / S. Borisova, I. Chmykh. – Tempus. – 209 p.
73. Brown H.D. Language assessment: Principles and classroom practices [Текст] / H.D. Brown. –NewYork: Longman.

74. Buck G. Assessing listening [Текст]/ G. Buck. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 288 p.
75. Carroll J. B. Human cognitive abilities [Текст]: A survey of factor analytic studies / J. B. Carroll. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 822 p.
76. Coombe C. practical guide to assessing English language learners [Текст]/ C. Coombe, K. Folse, N.A. Hubley . –University of Michigan Press, 2007. – 202 p.
77. Field J. Cognitive validity [Текст]/ J. Field // Examining listening : Research and practice in assessing second language listening / eds. A. Geranpaeh, L. Taylor. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2013. –p. 77–151.
78. Purdy M. What is listening [Текст] / M. Purdy // Listening in everyday life : A personal and professional approach / eds. D. Borisoff, M. Purdy. – Lanham : University Press of America, 1991. –p. 3–19.
79. Rost M. Teaching and researching listening [Текст]/ M. Rost. – Second edition. – Harlow : Longman, 2011. – 407 p.
80. Rubin J. An overview to a guide for the teaching of second language listening [Текст]/ J. Rubin // A guide to the teaching of second language listening / Eds. D. J. Mendelsohn, J. Rubin. – San Diego :Dominie, 1995. –p. 7–11.
81. Shin S. Examining the construct validity of a web-basedacademic listening test [Текст]: An investigation of the effects ofconstructed response formats in a listening test / S. Shin. –The SpaanFellowship Working Papers in Second or Foreign Language.– English Language Institute. University of Michigan, 2008. –95-129.
82. Ur P. Teaching listening comprehension [Текст]/ P. Ur. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 167 p.
83. Wilson J.J. How to Teach Listening [Текст] / J.J.Wilson. – Pearson Education Limited. – 2008. – 192 p.

84. Wolvin A. D. Listening [Текст] / A.D. Wolvin, C.G. Coakley. – Boston, MA : McGraw-Hill, 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Тест на аудирование с ответами и транскрипциями аудиозаписей



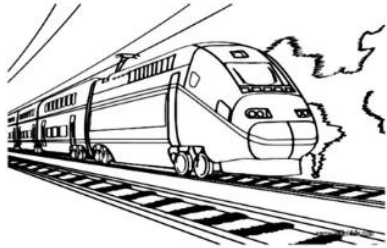






There are four parts to the test. Each question carries one mark. You will hear each piece twice. For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.



Part 1

There are seven questions in this part.

For each question there are three pictures and a short recording.

Choose the correct picture and circle the right letter.

1	Which kind of transport is woman waiting for?		
			
	A	B	C
2	How much money should a man pay?		
	 12 dollars	 12 pounds	 20 pounds
	A	B	C
3	Where are these people?		
	 Departure	 Arrival	 Passport control
	A	B	C
4	What did a man lose?		

			
	A	B	C
5	Who is this woman talking to?		
			
	A	B	C
6	How many bags does a man have?		
			
	A	B	C
7	Where are they?		
			
	A	B	C

Total score ___/7

Answers

1	C
2	B
3	B
4	A
5	C
6	A
7	B

Transcript

1. Man: Have you been waiting long?

Woman: Yes, I have. I think my train must be late.

Man: Hmm. Which train?

Woman: The 12.05 to Manchester.

Man: I think it's gone.

Woman: What do you mean? I didn't see it.

Man: It left from the other platform.

Woman: Oh no!

2.Man: Can I have a cheese and tomato sandwich and a coffee, please? Oh, and an apple.

Woman: White or brown?

Man: I'm sorry?

Woman: The sandwich. White or brown bread?

Man: Brown, please.

Woman: Black or white?

Man: What?

Woman: The coffee. Black or white?

Man: White.

Woman: There you are. That's 12 pounds, please.

Man: Oh, gosh, that's a lot. I need more money. I'll have to go back to my carriage.

3.Man: Judy! Over here!

Woman: Chris! Thank you so much for coming to meet me!

Man: Did you have a good flight?

Woman: Yes. It was fine.

Man: The car's in the car park. Here, I'll help you with your bags.

Woman: Thank you.

4. Man: I'd like this bottle of perfume.

Woman: Of course. That's 40 pounds, please. How will you be paying?

Man: By credit card.

Woman: Lovely. Can I see your boarding pass?

Man: Yes, here it is. Hang on. I'm sure it was in this pocket. Oh dear...

5. Man: Here, let me put those bags in the boot.

Woman: Thanks.

Man: Where to?

Woman: Baker Street, please. I'm in a bit of a hurry.

Man: OK. Jump in. Don't forget your seat belt. It's the law now.

Woman: Oh, OK.

6. Woman: Where are you flying to today?

Man: Berlin.

Woman: And how many bags have you got?

Man: Just this one. Can I take it as hand luggage?

Woman: Yes, that looks OK.

Man: Thanks.

7. Man: Great! We just made it in time!

Woman 1: Look, they're boarding.

Man: Come on.

Woman 2: Can I see your boarding pass?

Man: Sure.

Woman 2: Only business class passengers are boarding at the moment.

You're in economy class.

Man: Oh, OK.

Part 2

You will hear a dialogue about holidays.

For each question, put a tick in the correct box.

- | | | | | |
|---|--|---|-------------------|--------------------------|
| 1 | Where does George's uncle live? | A | In South Africa | <input type="checkbox"/> |
| | | B | In Scotland | <input type="checkbox"/> |
| | | C | In Australia | <input type="checkbox"/> |
| 2 | How often does George visit his uncle? | A | Every year | <input type="checkbox"/> |
| | | B | Every two years | <input type="checkbox"/> |
| | | C | Every three years | <input type="checkbox"/> |
| 3 | What is George's favourite animal? | A | Elephant | <input type="checkbox"/> |
| | | B | Giraffe | <input type="checkbox"/> |
| | | C | Leopard | <input type="checkbox"/> |
| 4 | How much food does an elephant eat every day? | A | 120 kg | <input type="checkbox"/> |
| | | B | 160 kg | <input type="checkbox"/> |
| | | C | 260 kg | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Where in his uncle's house did George see a spider? | A | In the bathroom | <input type="checkbox"/> |
| | | B | On the stairs | <input type="checkbox"/> |
| | | C | Behind the door | <input type="checkbox"/> |
| 6 | How hot is it in the place where George's uncle lives? | A | 25 degrees | <input type="checkbox"/> |
| | | B | 30 degrees | <input type="checkbox"/> |
| | | C | 50 degrees | <input type="checkbox"/> |

Total score ___/6

Answers

1	A
2	B
3	C
4	C
5	B
6	A

Transcript

George: Hi, Daisy. Did you have a good time in Spain?

Daisy: Yeah. It was brilliant, thanks. We did lots of mountain biking. What did you do?

George: My cousins from Scotland stayed with us. Then we went to South Africa to visit my uncle.

Daisy: Cool! Do you often visit your uncle?

George: My dad goes every year. But I go with my parents every two years. I love it!

Daisy: Have you ever seen any wild animals there?

George: Yeah, lots. I've never seen my favourite animals — leopards in South Africa. But I've seen lots of elephants and giraffes.

Daisy: I'd love to see an elephant!

George: Yeah, they're great. Do you know they can eat two hundred and sixty kilograms of leaves and grass a day, and a baby elephant can weigh one hundred and twenty kilograms?

Daisy: Wow! How do you know all that?

George: I saw a TV programme about it. Oh, and last time I was at my uncle's house, I saw an enormous spider!

Daisy: Cool! Was it big and scary?

George: Yeah. He was huge and a bit scary. I was coming out of the bathroom and it was on the stairs. I went back into the bathroom and hid behind the door!

Daisy: Wow! I'd love to go to South Africa. Is it always really hot there?

George: Well, it's twenty-five degrees where my uncle lives, but in other places, it can be thirty or even fifty degrees!

Daisy: Oh, that's hot!

Part 3

You will hear a part of a TV programme about London language school. For each question, fill in the missing information in the numbered space.

London language school

When you're at a language school, then you are part of a whole (1)_____. If you're staying with a (2)_____, you have an English experience before you come to school. All day, you're speaking English, and then if you take part in our social programme (3)_____ in the evening, then you're carrying on. So it's constantly learning and taking in and processing of new information.

There are students coming from many different countries. You get this interaction with loads and loads of different students from all (4)_____, which, again, really challenges you in different ways when you're learning English.

Some students come for a (5)_____. Some students come for a year. It depends on what that student is looking for, what they need, what their plans are.

The history, the art, the (6)_____, the theatre scene here is just really, kind of, advantageous to learning English, you know. It's just an amazing city. So to come and study here is a really-really good thing, I think.

Total score ___/6

Answers

1	experience
2	host family
3	activities

4	over the world
5	couple of weeks
6	literature

Transcript

Ben: Hello, folks. So this morning, we've come along to a very good language school in London because we want to have a look at what it's like to be a student in one of these schools. Come and let's find out. Hi, Lee.

Lee: Hi, Ben.

Ben: So, our viewers are learning English on the internet. What would be an advantage of coming to a language school for a time to learn some English?

Lee: I think the key difference is that when you're at a language school, then you are part of a whole experience. If you're learning online, it's great, but it's for an hour or two, and that's it. Whereas if you come to the school, then you have complete immersion in a whole day of English, if you like. If you're staying with a host family, you have an English experience before you come to school. All day, you're speaking English, and then if you take part in our social programme activities in the evening, then you're carrying on. So it's constantly learning and taking in and processing of new information.

Ben: Sure. So, if someone was studying here and staying with a host family, they might share meals with the family.

Lee: Yeah. Yeah.

Ben: And I guess there are students coming from many different countries.

Lee: Exactly, exactly! And, of course, then you get this interaction with loads and loads of different students from all over the world, so, which, again, really challenges you in different ways when you're learning English, I think.

Ben: And do students come here for a couple of weeks?

Lee: Some do. Some students come for a couple of weeks. Some students come for a year. It depends on what that student is looking for, what they need, what their plans are. So it can be either — either-or.

Ben: And I guess it's very exciting being here in London. You know, we've got a lot of English culture around us.

Lee: Of course, of course. I mean, the history, the art, the literature, the theatre scene here is just really, kind of, advantageous to learning English, you know. It's just an amazing city, so to come and study here is a really-really good thing, I think.

Ben: Yeah. I mean, I guess you can— the student can learn more the more they put themselves into an English environment, the more they speak.

Lee: Exactly, exactly. If you immerse yourself in something completely, then you're going to get more out of it, I think.

Ben: Cool. Well, is it possible to go and have a look at a class this morning?

Lee: Yeah. Absolutely. I think Dan is waiting for you upstairs.

Ben: Great. Thank you very much!

Lee: You're welcome.

Ben: Let's go upstairs.

Part 4

Look at the six sentences for this part.

You will hear an interview with a travel journalist called Melissa.

Decide if each sentence is correct or incorrect.

If it is correct, put a tick in the box under **A** for **TRUE**. If it is not correct, put a tick in the box under **B** for **FALSE**.

		A	B
		TRUE	FALSE
1	Melissa feels that she's only just starting.		
2	She became a travel writer almost 30 years ago.		
3	The "good thing" about modern travel is that ordinary people can see more of the world.		
4	Nowadays, before climbing the mountain, you have to train a lot.		
5	Sandy Hill Pitman carried her possessions up Everest.		
6	She suggests that young travel writers should make time to write and look for details.		

Total score ___/6

Answers

1	A
2	B
3	A
4	B
5	B
6	A

Transcript

Interviewer: Melissa, you've travelled to and written about over sixty countries, and seen some amazing things. But in a recent interview, you say that your journey has only just begun.

Melissa: I feel that way, yes. I think, as you see more, you realise there's more to see. You visit one country, then you want to go and see its neighbours. So, yes, I do feel I'm just starting.

Interviewer: How many years have you been a travel writer?

Melissa: A long time, more than thirty years.

Interviewer: What changes have you seen in travel and tourism?

Melissa: Well, many. I think these new airlines that offer cheap flights all over the world have made a big difference. People — not necessarily rich people — can now see more of the world, and I think that's a good thing.

Interviewer: And there's a bad side too?

Melissa: Of course. I think, well, just as an example, Mount Everest. Mount Everest used to be probably the greatest challenge for any traveller. Well, now it's full of tourists. Tour guides can take you up the mountain and you don't need any training because the guides do everything for you. There was the case of Sandy Hill Pitman in 1996. Her guides carried her laptop computer, coffee machine and luxury food up Everest. Now, for me, that's the bad side of modern tourism. You lose some of the mystery.

Interviewer: Melissa, is there any advice you would give to young people who want to be travel writers?

Melissa: Yes, I think the first thing is that you have to make time to write. Wherever you are — in a desert, on a boat, at the top of a mountain, you have to find the time. And if you do it every day, it becomes a habit. The second thing is details. You must look for details. It's no good writing "The sunset was beautiful". You have to say exactly what colours you saw. How the sun felt on your face. You have to be very detailed and look more deeply than most people.

Part 5.

Listen to the first part of the dialogue and respond properly.

1. Do you have any baggage to check in?
2. Do you have any liquids in your hand baggage?
3. Here's your boarding pass. Boarding at 5:30, at Gate Number 206.
4. Do you have any restricted items in your bags? Any plants, food or animals?
5. How long are you staying in Canada?

Total score __/5

Answers

1	Yes, I do. One bag. / No, I don't.
2	No, I don't. / Yes, I do. But I'm going to throw it away.
3	Thank you. / Can you repeat, please?
4	No, I don't.
5	For three weeks.

Спецификация заданий

Блок заданий	Максимальное кол-во баллов
1	7
2	6
3	6
4	6
5	5
Общий балл	30

Рекомендации по составлению тестовых заданий

1. Тестовые задания включают в себя 5 блоков вопросов. Каждый из блоков соответствует определенной аудиозаписи.

В первом блоке представлено задание на выбор правильного ответа. Обучающимся дается возможность прослушать семь коротких диалогов. Для каждой записи есть вопрос и три изображения, из которых нужно выбрать правильное. Данный тип задания оценивается в 7 баллов.

Второй блок состоит из вопросов закрытого типа. При этом учащиеся прослушивают более длинный диалог и отвечают на шесть вопросов по услышанному тексту. В каждом вопросе есть три варианта ответа, один из которых верный. Максимальная оценка за данный блок – 6 баллов.

В третьем блоке учащимся предлагается просмотреть аутентичное видео из телепередачи об обучении за рубежом и заполнить 6 пропусков в заметках, суммирующих текст.

Четвертый блок содержит более длинный неофициальный разговор или интервью и шесть предложений. Тестируемые должны выслушать разговор и решить, истинно или ложно каждое предложение. За данный тип заданий дается 6 баллов.

Пятый блок является интегрированным. Учащимся предлагается прослушать вопрос и дать на него устный ответ. Задания блока проверяют способность учащихся к полноценной коммуникации, неотъемлемой частью которой является аудирование. При этом правильным может быть засчитан тот ответ, который соответствует смыслу вопроса, даже если в ходе него была допущена грамматическая ошибка. Всего блок состоит из 5 вопросов, что соответствует 5 баллам.

2. Сложность аудиозаписей и тестовых заданий соответствует уровню знаний и возрасту учащихся. Лексика и грамматика, используемые в

аудиозаписях, должны быть изучены заранее. Все аудиозаписи являются аутентичными.

3. На тестирование отводится 1 час, все аудиозаписи прослушиваются дважды.

4. Желательно, чтобы все аудиозаписи и тестовые задания были на одну, ранее изученную, тему.