

Психолингвистические проблемы и риски языкового и речевого онлайн-тестирования

Путиловская Татьяна Сергеевна

Канд. психол. наук, зав. каф. иностранных языков
ORCID: 0000-0002-6347-7119, e-mail: ts_putilovskaya@guu.ru

Тучкова Ирина Геннадиевна

Ст. преп. каф. иностранных языков
ORCID: 0000-0002-5388-8862, e-mail: ig_tuchkova@guu.ru

Зубарева Елена Вячеславовна

Ст. преп. каф. иностранных языков
ORCID: 0000-0002-1855-3629, e-mail: ev_zubareva@guu.ru

Государственный университет управления, г. Москва, Россия

Аннотация

В статье рассматриваются психолингвистические проблемы и риски, связанные с подготовкой, организацией и проведением онлайн-тестирования по иностранному языку, которое прочно закрепилось в системе образования как удобная и объективная форма контроля. Авторы изучают лингводидактические вопросы тестирования с применением компьютерных технологий, рассматривают психологические проблемы, соотносимые с деятельностью обучающихся во время тестирования, и анализируют результаты опроса студентов, направленного на выявление возникающих проблем и трудностей. Цель исследования – максимально повысить качество тестовых заданий, минимизировать возможные психологические трудности и качественно готовить студентов к тестированию, формируя в процессе подготовки языковые знания и речевые навыки, а также психологическую готовность. Данные опроса студентов показывают, что респонденты вполне позитивно воспринимают особенности онлайн-тестирования, адекватно оценивают уровень сложности и готовы адаптировать свою деятельность к специфике такого формата контроля.

Ключевые слова

Онлайн-тестирование вуза, психологические аспекты тестирования, компетентностно-деятельностный подход, система тестирования вуза, онлайн-опрос, минимизация проблем и рисков, формирование навыков и стратегий, психологическая готовность студентов

Для цитирования: Путиловская Т.С., Тучкова И.Г., Зубарева Е.В. Психолингвистические проблемы и риски языкового и речевого онлайн-тестирования // Вестник университета. 2023. № 7. С. 248–256.

Psycholinguistic problems and risks of online language and speech testing

Tatyana S. Putilovskaya

Cand. Sci. (Psy), Head of the Department of Foreign Languages
ORCID: 0000-0002-6347-7119, e-mail: ts_putilovskaya@guu.ru

Irina G. Tuchkova

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
ORCID: 0000-0002-5388-8862, e-mail: ig_tuchkova@guu.ru

Elena V. Zubareva

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
ORCID: 0000-0002-1855-3629, e-mail: ev_zubareva@guu.ru

State University of Management, Moscow, Russia

Abstract

The article deals with the psycholinguistic problems and risks related to preparing, organising and conducting online foreign language testing which is firmly entrenched in the education system as a convenient and objective form of control. The authors study the linguistic and didactic aspects of computer-based testing, psychological issues related to students' activities and analyse the results of the survey aimed at revealing the emerging difficulties and risks. The paper aim is to maximise the quality of test tasks, minimise possible psychological difficulties and improve the effectiveness of preparing students for the testing period by means of developing the necessary language and speech skills, as well as psychological readiness. The survey data shows that most students have positive opinion concerning online testing and give adequate assessment of its difficulty level. They demonstrate readiness to adapt their activities to the requirements of such test format.

Keywords

Online university testing, psychologic aspects of testing, competency and activity-based approach, university testing system, online survey, minimising of problems and risks, developing skills and strategies, students' psychological readiness

For citation: Putilovskaya T.S., Tuchkova I.G., Zubareva E.V. (2023) Psycholinguistic problems and risks of online language speech testing. *Vestnik universiteta*, no. 7, pp. 248–256.



ВВЕДЕНИЕ

Языковое и речевое тестирование привлекает к себе внимание не только преподавателей языка, но и разработчиков тестовых заданий, исследователей, занимающихся изучением аспектов подготовки тестов и вопросами достижения высоких показателей их надежности, валидности, адекватности и диагностичности. В последние годы, особенно в период пандемии и в постпандемийный период, к традиционно рассматриваемым вопросам добавились и проблемы, связанные с организацией и проведением онлайн-тестирования как механизма осуществления текущего, промежуточного и итогового контроля результатов обучения. Тестирование, проводимое в академических целях в дистанционном формате, имеет свою специфику и требует рассмотрения целого ряда вопросов лингводидактического и психолингвистического характера.

Первая группа проблем соотносится с деятельностью преподавателей как разработчиков тестовых заданий и направлена на максимально возможный учет выявленных трудностей и рисков проведения дистанционного тестирования. Вторая группа вопросов связана с изучением психологической готовности студентов к проведению контроля в онлайн-формате. К этой же группе относятся рассмотрение объективных и субъективных трудностей, которые испытывают обучающиеся при подготовке и прохождении тестирования, и минимизация тех рисков, которые могут оказать негативное влияние на оценку результатов обучения. Цель данной статьи состоит в том, чтобы описать опыт разработки тестовых заданий и комплектации тестов по иностранному языку для академических целей, обобщить данные, полученные при опросе студентов 2 и 3 курсов Государственного университета управления (далее – ГУУ). Такой опрос направлен на выявление психологических проблем и зон риска при проведении языкового и речевого онлайн-тестирования.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методологической основой обучения языку является компетентностно-деятельностный подход, который определяет идеологию разработки тестов и проведения тестирования с целью проверки результатов обучения [1]. Данный подход опирается на две базовые идеи обучения языку: 1) ориентация на формирование всех составляющих иноязычной коммуникативной компетентности студентов; 2) деятельностный характер не только самого процесса обучения языку, но и оценки языковых знаний и речевых навыков студентов. Даже в случае использования интегративного варианта деятельностного подхода, который, как правило, применяется на более продвинутых этапах обучения, он остается одним из основополагающих принципов. Методология тестирования определяется наиболее значимыми достижениями в сфере лингводидактической тестологии и разработки тестов, а также опирается на фундаментальные исследования в этой области, проведенные зарубежными и отечественными специалистами [2–6].

Тестирование, как известно, является эффективным механизмом развития личности. Для обучающегося процессы подготовки к тестированию, анализа полученных результатов и коррекции являются источником развития речемыслительной деятельности, способом формирования критического мышления, а также источником выработки стратегий вербального поведения. Тестирование – это эффективный способ развития осознанного отношения к собственной деятельности. Тест является одним из главных, наиболее удобных, быстрых и объективных контрольных измерительных инструментов, обладающих высокой степенью валидности, надежности, объективности и универсальности [3; 7]. При этом исследователи S. Messick и M. T. Kane особо выделяют валидность как один из наиболее существенных и качественных характеристик любого теста [8; 9]. Тестирование позволяет осуществлять постоянный мониторинг достижений обучающихся посредством проведения регулярных срезов в процессе обучения и фиксировать достигнутый уровень языкового и речевого развития в конце пройденного языкового курса. Большая вариативность тестовых заданий позволяет осуществлять всесторонний и объективный анализ знаний и навыков во всех аспектах языка, а также видов речевой деятельности.

Выбор наиболее релевантных и диагностических тестовых заданий в процессе разработки языковых и речевых тестов требует определенной компетентности от самого преподавателя. В такую сферу компетентности входят высокий уровень владения языком, точное соблюдение всех дидактических требований к подготовке тестов и умение прогнозировать возможные трудности, ошибки обучающихся. Так, разработчику теста необходимо тщательно подходить к подбору текстового материала, знать законы

и правила создания различных тестовых заданий, уметь правильно расположить ориентиры, возможные подсказки и т.д. [10; 1]. Иными словами, разработчик теста должен в совершенстве знать лингводидактические законы, правила составления тестовых заданий и комплектации тестов.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОНЛАЙН-ТЕСТИРОВАНИЯ

Тестирование, проводимое в традиционном формате и с применением компьютерных технологий, однотипно по идеологии, по основным параметрам и требованиям, предъявляемым к разработке тестов. Развитие компьютерных технологий позволяет сделать процесс выполнения тестовых заданий максимально удобным и с быстрым получением результата в режиме реального времени. Кроме того, онлайн-тестирование существенно ускоряет процесс проверки тестовых заданий, освобождая преподавателей от выполнения достаточно монотонной работы, а также обеспечивает возможность проведения анализа полученных результатов. При этом удобство и относительная простота применения компенсируются тщательной подготовкой тестовых материалов, заданий и способностью разработчиков предвосхитить возможные проблемы и риски [11].

Совершенно очевидно, что онлайн-тестирование имеет свою специфику и особые требования к подготовке дидактических материалов. Такое тестирование содержит целый ряд ограничений, с которыми столкнулись преподаватели кафедры иностранных языков ГУУ при переходе на дистанционные формы контроля знаний и навыков в период пандемии. Эти ограничения в значительной степени обусловлены выбором платформы, которая позволяет конструировать тесты по иностранному языку, учитывая специфику этого учебного предмета и его высокую наукоемкость. По мнению авторов настоящей статьи, одной из наиболее удобных онлайн-платформ для проведения языкового и речевого тестирования является виртуальная обучающая среда Moodle. Она позволяет создавать сайты для онлайн-обучения, обеспечивает пространство для совместной работы преподавателей и студентов, легко интегрируется с различными вариантами программного обеспечения и позволяет осуществлять все виды контроля в формате тестирования [12]. Применительно к иностранному языку Moodle позволяет осуществить проверку не только рецептивных, но и продуктивных речевых навыков.

Описывая опыт создания тестов по иностранному языку в ГУУ, следует отметить, прежде всего, те ограничения, с которыми преподаватели столкнулись при подготовке и проведении зачетов и экзаменов в системе тестирования в личном кабинете студентов и преподавателей вуза. Самым существенным ограничением стала невозможность использования полноформатных текстов, которые обеспечивают студентам широкую контекстную базу, облегчающую полное и детальное понимание текста. Данное ограничение оказалось не только основным вызовом для разработчиков тестовых заданий, но и могло существенно снизить результаты тестирования. Для ликвидации этой зоны риска все тексты были сначала разделены на логически завершённые части, а затем отредактированы.

Процесс редактирования предполагал создание полноценного самостоятельного контекста, который обеспечивает адекватное понимание мини-текста и возможность выполнения тестовых заданий. При этом каждый фрагмент был озаглавлен, что существенно облегчает выполнение любого задания, а первое и последнее предложения всегда сохранялись в полном, свободном от заданий, варианте. Особое внимание при редактировании уделялось количественным и качественным параметрам самих тестовых заданий: количество вариантов выбора для заданий с множественным набором ответов, место расположения задания в тексте, присутствие синонимичных слов и словосочетаний при подборе заголовков, наличие языковых и контекстуальных подсказок и т.д. Длительный период подготовки тестовых материалов и разработки дизайна теста включал в себя и создание пошаговых инструкций для студентов, касающихся всех аспектов выполнения тестовых заданий. В таком руководстве содержалась информация о структуре и содержании теста, о характере входящих в его состав заданий, о способе выполнения тестовых заданий, о временном регламенте выполнения теста, о возможных технических проблемах и способах их преодоления и т.д. Инструкции рассылались всем студентам в личный кабинет, что, несомненно, оказало позитивное влияние на результаты.

Большая подготовительная работа по составлению и конструированию тестов позволила разработчикам максимально учесть все лингводидактические особенности онлайн-тестирования и подобрать тот уровень сложности тестовых заданий, который соответствует результатам обучения в терминах индикаторов и дескрипторов, которые предусматриваются рабочей программой дисциплины (далее – РПД).

При этом следует учитывать, что помимо понятия «уровень сложности» теста как объективной дидактической категории, существует понятие «трудности теста», которое соотносится с субъективной оценкой тестовых заданий студентом [4]. Этот аспект тоже нельзя игнорировать, так как он влияет на качество полученных результатов. Поэтому особое внимание было уделено и психолингвистическим особенностям деятельности студентов при тестировании.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОНЛАЙН-ТЕСТИРОВАНИЯ

Одним из наиболее существенных психолингвистических факторов успешного выполнения тестовых заданий является психологическая готовность студентов к этому виду деятельности, которая определяется тем набором знаний и навыков, которыми обладает студент к концу отчетного периода. Второй важной составляющей готовности является умение стратегически правильно и точно организовать свою деятельность, чтобы найти правильный ответ в минимально возможный отрезок времени. Третьим фактором являются такие показатели готовности, как высокий уровень компьютерной грамотности обучающегося, знание платформы и умение правильно пользоваться всеми ее опциями. Четвертым фактором является настройка системы тестирования, которая сама перемешивает однотипные задания и делает зачастую случайный выбор, не учитывая логику составителя. Все перечисленные аспекты не только обсуждаются со студентами, но и являются объектами обучения и регулярной тренировки. Более того, в конце семестра кафедра проводит опрос обучающихся, чтобы максимально снизить все трудности и риски онлайн-тестирования в следующем семестре.

ПРОВЕДЕНИЕ ОНЛАЙН-ОПРОСА СТУДЕНТОВ

Несмотря на то что в процессе создания тестов разработчики попытались учесть весь спектр аспектов, обуславливающих возможные проблемы и риски, авторы настоящей статьи решили провести опрос студентов ГУУ 2 и 3 курсов. Цель опроса состояла в том, чтобы выяснить отношение студентов к онлайн-тестированию, к процедуре его проведения, к характеру тестовых заданий и к их уровню сложности, а также к трудностям, которые испытывают сами студенты. Респондентам было предложено ответить на 11 вопросов, которые можно разделить на 4 основные группы. Первая группа вопросов касалась оценки степени сложности теста по иностранному языку по сравнению с другими предметами, целесообразности изменения уровня сложности, выявления наиболее сложных разделов теста и влияния стратегической составляющей деятельности студентов на итоговый результат. Вторая группа вопросов была связана с психологическими особенностями онлайн-тестирования, с его преимуществами и недостатками. Третья группа вопросов была направлена на оценку трудностей в выполнении тестовых заданий, вызванных особенностями работы системы тестирования. Последняя группа вопросов касалась отношения респондентов к возможности отслеживания и мониторинга деятельности студента по выполнению тестовых заданий (прокторинг) [13; 14]. Все ответы студентов были обработаны и проанализированы, что позволило обобщить полученные результаты и сделать определенные выводы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА СТУДЕНТОВ

В опросе приняли участие 519 студентов ГУУ: 172 студента 2 курса, которые изучают дисциплину «Иностранный язык» с 1 по 4 семестры, и 347 студентов 3 курса, изучающих дисциплину «Иностранный язык профессионального делового общения» в 5 и 6 семестрах.

Отвечая на вопросы первой группы, студенты отметили, что уровень сложности теста по иностранному языку сопоставим с уровнем сложности тестов по другим предметам. Так ответили 61 % студентов 2 курса и 48,4 % студентов 3 курса. Значительное число студентов (33,7 % опрошиваемых 2 курса и 46,1 % студентов 3 курса) считают тест по иностранному языку более сложным. Лишь незначительная часть студентов (5,2 % и 5,5 % соответственно) оценили такой тест как более легкий. Очевидно, именно эти студенты сдавали результаты ЕГЭ (Единого государственного экзамена) по иностранному языку при поступлении в университет и имеют навык выполнения аналогичных тестовых заданий, следовательно эти респонденты расценили тест по иностранному языку как более легкий, чем по другим предметам.

При этом самыми трудными разделами теста студенты 2 курса считают «Говорение» (54,1 %), «Аудирование» (51,2 %) и «Лексика и Грамматика» (47,1 %), а самыми простыми разделы «Письмо» (29,7 %) и «Чтение» (8,1 %). По результатам опроса студентов 3 курса четко определились 2 наиболее сложных

раздела: «Лексика и Грамматика» (50,1 %) и «Говорение» (48,1 %). Раздел «Чтение» снова оказался на последнем месте (13 %). Однако задания из раздела «Письмо» оказались для 35,4 % студентов 3 курса более сложными. Такие результаты вполне ожидаемы и прогнозируемы, поскольку студенты обладают достаточно устойчивым навыком чтения, и именно этот вид речевой деятельности является основным источником получения информации для студенческой аудитории.

Для преподавателей интерес представляет тот факт, что студенты как 2 курса (67,4 %), так и 3 курса (62,2 %) специально выделили аспект «Грамматика» как тот, который требует особой дополнительной подготовки, тогда как аспект «Лексика» отметили только 27,3 % студентов 2 курса и 30,5 % обучающихся 3 курса. И на занятиях студенты часто ссылаются на некоторую нехватку грамматических знаний, которая восходит еще к школьной программе. При этом респонденты ошибочно полагают, что знание грамматики автоматически решает вопросы формирования и успешного использования продуктивных навыков.

Примечательно, что большинство обучающихся, хотя и не подавляющее их число (55,2 % и 50,7 % соответственно), психологически готовы выполнять задания по разделам «Аудирование», «Говорение» и «Письмо», которые сегодня вынесены за рамки онлайн-проверки в силу технических ограничений со стороны системы тестирования университета. Не готовы к такому формату контроля всех видов деятельности соответственно 26,7 % и 31,7 % респондентов, а 18,5 % студентов 2 курса и 17,6 % обучающихся 3 курса затруднились с ответом.

Большую озабоченность вызывает тот факт, что студенты недооценивают важность стратегической составляющей деятельности по выполнению тестовых заданий. Опрос показал, что большинство студентов (45,9 % и 52,4 % соответственно) даже не задумывались над выбором правильной стратегии выполнения тестовых заданий. Только 37,8 % обучающихся 2 курса и 29,1 % студентов 3 курса осознают значение стратегически правильного речевого поведения, тогда как 16,3 % (2 курс) и 18,4 % (3 курс) всех студентов убеждены, что применение какой-либо стратегии при выполнении теста является бесполезным. Данный результат должен насторожить преподавателей иностранного языка и направить значительно больше внимания на обучение студентов эффективной стратегии выполнения каждого отдельно взятого тестового задания.

Особый интерес в рамках настоящего исследования представляют ответы студентов на вторую группу вопросов, связанных с особенностями онлайн-тестирования. Так, при выборе формата проведения тестирования подавляющее большинство обучающихся, а именно 94,2 % (2 курс) и 91,9 % (3 курс), выбрали онлайн-тестирование как предпочтительную форму проведения зачета и экзамена. Вернуться к традиционному офлайн-формату предпочли бы всего 5,8 % студентов 2 курса и 8,1 % студентов 3 курса. Респонденты очень разумно и вдумчиво подошли к анализу преимуществ и недостатков онлайн-тестирования. В качестве преимуществ большинство опрошенных студентов назвали удобство выполнения теста (90,1 % и 84,1 %), простоту выбора ответа (84,1 % и 53 %), демократичность процедуры тестирования (54,1 % и 55,9 %), экономию времени студента (83,1 % и 86,2 %), минимальное участие преподавателя (19,2 % и 19 %) и максимальную объективность (48,8 % и 48,4 %). Очень незначительное число студентов отметили снижение уровня тревожности при прохождении теста, отсутствие привязанности к определенному месту и более спокойную обстановку. Необходимо отметить удивительное единодушие студентов 2 и 3 курсов при ответах на этот вопрос.

Говоря о недостатках онлайн-тестирования, студенты отмечали вероятность возникновения технических проблем во время тестирования (68 % и 70,6 %), опасность совершения технических ошибок (59,3 % и 64,3 %), отсутствие индивидуального подхода при постановке оценки (17,4 % и 19,9 %), невозможность проверить самостоятельность выполнения заданий (15,7 % и 17 %). Очень незначительное число студентов отметили, что явным недостатком является появление заданий в случайном порядке, поскольку удобнее было бы сначала сделать все задания по одному разделу и после этого переходить к другому. Примечательно, что 11 % всех студентов 2 курса и 6,6 % студентов 3 курса сказали, что не видят в дистанционном тестировании по иностранному языку вообще никаких недостатков.

Еще на этапе конструирования тестов разработчики были сильно обеспокоены необходимостью использовать мини-тексты для составления тестовых заданий. Тем не менее опрос показал, что значительная часть студентов (40,1 % студентов 2 курса и 43,5 % обучающихся на 3 курсе) положительно отнеслась к такому варианту, а для многих (47,1 % и 38,9 % соответственно) это не имело принципиального значения. Такие результаты убеждают авторов в том, что тщательная предварительная работа по составлению тестовых заданий дала свои положительные результаты.

Кроме того, один из наиболее важных и болезненных вопросов, заданных студентам, касался системы прокторинга, то есть процедуры контроля за процессом дистанционного испытания, которая достаточно широко применяется вузами [13; 14]. Авторы настоящей статьи интересовало, как эта процедура оценивается студентами, а также как она может повлиять на результаты выполнения тестовых заданий. Опрос показал, что больше половины студентов (53,5 % 2 курса и 59,3 % 3 курса) считают, что прокторинг не влияет на результаты экзамена, тогда как 40,1 % студентов 2 курса и 40,6 % 3 курса думают, что такая процедура ухудшает результаты. Всего лишь 6,4 % опрошиваемых 2 курса и 5,5 % 3 курса полагают, что прокторинг может улучшить показатели студентов на экзамене. Такие мнения весьма предсказуемы и не вызывают удивления.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Большую работу, оперативно проведенную кафедрой иностранных языков ГУУ по подготовке и организации зачетного и экзаменационного онлайн-тестирования, можно считать вполне успешной и плодотворной, что подтверждается как результатами работы, так и данными опроса. Все тесты, разработанные, отредактированные и выложенные в систему тестирования университета, отвечают лингводидактическим требованиям, имеют единую структуру и содержательно полностью соответствуют пройденной тематике, изученным языковым явлениям и сформированным речевым навыкам, которые определены РПД, такими как «Иностранный язык» и «Иностранный язык профессионального делового общения». Полностью учтена специфика онлайн-формата, а сами тестовые задания адаптированы к возможностям и ограничениям системы тестирования, ориентированы на психологические особенности деятельности студентов.

Были приняты во внимание возможные проблемы и риски, проведена подготовительная работа, направленная на знакомство студентов со структурой и содержанием тестов, а также со спецификой системы тестирования. Были разработаны специальные пошаговые инструкции для студентов с целью облегчения их работы в системе. Проведенный опрос студентов показал, что недостаточно внимания было уделено формированию стратегической составляющей иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Была исключена из онлайн-тестирования проверка продуктивных навыков говорения и письма, которая до сих пор осуществляется в ГУУ в традиционном формате из-за ограничений в системе тестирования. Однако результаты сопоставительного анализа проверки навыков говорения традиционным способом и в онлайн-режиме дают примерно одинаковые результаты [15]. При этом авторы некоторых исследований, которые изучали результаты тестирования японских студентов, подчеркивают необходимость максимального приближения условий онлайн-опроса к традиционному формату [15].

Было установлено, что современный способ прохождения тестов в онлайн-формате, получивший широкое применение в условиях пандемии и локдаунов в период 2020–2021 гг., стал не только наиболее удобным, экономным и доступным для студентов, но и единственно возможной формой контроля. Дистанционные формы обучения и тестирования сильно упрощают процесс академического общения, делая его достаточно демократичным, объективным и психологически комфортным даже в ситуации изучения иностранного языка, в которой взаимодействие с преподавателем и другими обучающимися является необходимым условием формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов. При этом даже небезосновательное ожидание технических проблем и других объективных сложностей, а также субъективных трудностей выполнения тестовых заданий не стало препятствием к получению результатов, которые сопоставимы с результатами традиционного обучения.

В целом студенты достаточно объективно оценивают возможности и ограничения онлайн-тестирования, точно определяют уровень сложности теста по иностранному языку, адекватно выделяют его наиболее и наименее сложные разделы. Однако студенты не всегда точно оценивают свои языковые способности и не в полной мере осознают важность самостоятельной работы, регулярного посещения занятий и постоянного расширения своего языкового и речевого опыта. Именно поэтому около половины студентов высказались за снижение уровня сложности заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование состояло из трех больших этапов: 1) подготовка, разработка и конструирование тестов; 2) организация и ведение онлайн-тестирования; 3) проведение опроса студентов, касающегося наиболее сложных и уязвимых проблем и рисков такого формата контроля.

Полученные авторами результаты на каждом этапе исследования позволяют сделать определенные выводы, касающиеся основных лингводидактических и психолингвистических аспектов проведения языкового и речевого тестирования с применением дистанционных компьютерных технологий. Далее представлены выводы по проведенному исследованию.

1. Смена формата тестирования и переход от традиционного к онлайн-варианту не меняет сути языкового и речевого тестирования, сохраняя в целом его структуру и содержание. Однако необходимы существенные изменения в самой форме тестовых заданий и в текстовом материале, который используется разработчиками. При этом вынужденные изменения подобного рода, например работа с мини-текстами, принципиально не сказались на качестве полученных результатов тестирования.

2. Студенты достаточно объективно оценивают преимущества и недостатки онлайн-тестирования, а также уровень сложности всего теста и отдельных тестовых заданий. Примечательно, что их мнение практически полностью совпадает с оценкой преподавателей. Однако студенты традиционно рассматривают языковые знания как более важные, а речевые навыки оцениваются ими как менее значимые и более простые, с чем преподаватели вряд ли готовы согласиться.

3. Для разработчиков тестов мнение студентов о сопоставимости уровня сложности тестирования по иностранному языку с другими предметами является исключительно важным, так как обучающиеся являются единственным источником получения такой информации.

4. Проведение подобного исследования имеет большое дидактическое значение, поскольку позволяет более тщательно готовить тестовые задания, уделять больше внимания формированию у студентов стратегии выполнения теста и выявить в процессе обучения специфику онлайн-тестирования, возникаемые трудности и возможные риски, а также раскрывать суть прокторинга как системы контроля процессом выполнения теста.

По результатам настоящего исследования авторы планируют разработать методические рекомендации для студентов и преподавателей-разработчиков тестовых заданий, использование которых имеет большое значение как для организации процесса обучения и подготовки студентов к дистанционному формату тестирования, так и для создания качественного банка оценочных средств. Принимая во внимание планируемое включение продуктивных видов речевой деятельности в систему онлайн-тестирования, специально прорабатывается вопрос универсализации оценки речевой продукции, которая должна стать максимально свободной от любых субъективных мнений, о чем свидетельствуют выводы ряда китайских авторов [16]. В заключение, опираясь на работы австралийских ученых, планируется провести специальные исследования механизмов интегрированной проверки лексических знаний, в частности так называемого пассивного, но легко узнаваемого вокабуляра и продуктивных навыков [17].

Библиографический список

1. Путиловская Т.С., Пошивайло С.П. Компетентностная модель контрольных измерительных материалов для оценки уровня владения иностранным языком. *Вестник университета*. 2013;13:245–251.
2. Fulcher G., Davidson F. *An Advanced Resource Book*. New York: Routledge; 2007. 424 p.
3. Bachman L., Palmer A. *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press; 2008. 520 p.
4. Комарова Е.Ю., Мильруд Р.П. Трудность и сложность языковых тестов: сущность, источники, преодоление. *Иностранные языки в школе*. 2012; 2:11–17.
5. Ахола С., Башарин А.А., Башмакова Н.И. и др. *Актуальные вопросы языкового тестирования*. Вып. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ; 2017. 684 с.
6. Сухорукова Н.В. Тестирование: вчера, сегодня, завтра. *Вестник ТПИУ*. 2011;10(112):48–50.
7. Spolsky V. Language Testing in The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal*. 2000;84 (1):536–552. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00086>
8. Kane M.T. Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*. 2001;38: 319–342. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01130.x>
9. Messick S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*. 1996;13:241–256.
10. Путиловская Т.С. Принципы разработки контрольных измерительных материалов для оценки речевых и языковых навыков. *Вестник университета*. 2012;8:270–275.
11. Маслова О.В., Медведева Т.Е., Пятков А.Г. Онлайн-тестирование как форма электронного обучения иностранному языку и контроля знаний. *Решетневские чтения*. 2014;18:102–106.

12. Myrick J. *Moodle 1.9 Testing and Assessment*. The UK:Packt Publishing; 2010. 392 p.
13. Nazarova L.I., Siman A.S., Lyamina I.M., Koloskova G.A. Organization of proctoring in distance learning for agricultural students. *Agricultural Engineering*. 2020;4(98):72–77. <https://doi.org/10.26897/2687-1149-2020-4-72-77>
14. Булат Р.Е., Байчорова Х.С., Лебедев А.Ю., Никитин Н.А. Новационный подход к применению синхронного прокторинга на государственных аттестационных испытаниях. *Современные наукоемкие технологии*. 2022;4:143–150. <https://doi.org/10.17513/snt.39123>
15. Zhou Y. Computer-delivered or face-to-face: effects of delivery mode on the testing of second language speaking. *Language Testing in Asia*. 2015;5(2): 12. <https://doi.org/10.1186/s40468-014-0012-y>
16. Fan J., Jin Y. A survey of English language testing practice in China: the case of six examination boards. *Language Testing in Asia. A Springer Open Journal*. 2013;3(1):1–16. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-7>
17. Roche T., Harrington M. Recognition vocabulary knowledge as a predictor of academic performance in an English as a foreign language setting. *Language Testing in Asia*. 2013;3(1):12. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-12>

References

1. Putilovskaya T.S., Poshivailo S.P. Competence-based model of testing and assessment materials for assessing the level of foreign language proficiency. *Vestnik universiteta*. 2013;13:245–251 (In Russian).
2. Fulcher G., Davidson F. *An Advanced Resource Book*. New York: Routledge; 2007. 424 p.
3. Bachman L., Palmer A. *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press; 2008. 520 p.
4. Komarova E.Yu., Milrud R.P. The difficulty and complexity of language tests: the essence, sources, overcoming. *Foreign languages in school*. 2012; 2:11–17 (In Russian).
5. Akhola S., Basharin A.A., Bashmakova N.I. et al. *Current issues of language testing*. Issue 2. St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg State University; 2017 (In Russian).
6. Sukhorukova N.V. Testing: yesterday, today, tomorrow. *Vestnik TGPU*. 2011;10(112):48–50 (In Russian).
7. Spolsky B. Language Testing in The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal*. 2000;84 (1):536–552. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00086>
8. Kane M.T. Current concerns in validity theory. *Journal of Educational Measurement*. 2001;38: 319–342. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01130.x>
9. Messick S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*. 1996;13:241–256.
10. Putilovskaya T.S. Principles of development of testing and assessment materials for assessment of speech and language skills. *Vestnik universiteta*. 2012;8:270–275. (In Russian).
11. Maslova O.V., Medvedeva T.E., Pyatkov A.G. Online testing as a form of e-learning of a foreign language and knowledge control. *Reshetnev readings*. 2014;18:102–106 (In Russian).
12. Myrick J. *Moodle 1.9 Testing and Assessment*. The UK:Packt Publishing; 2010. 392 p.
13. Nazarova L.I., Siman A.S., Lyamina I.M., Koloskova G.A. Organization of proctoring in distance learning for agricultural students. *Agricultural Engineering*. 2020;4(98):72–77. <https://doi.org/10.26897/2687-1149-2020-4-72-77>
14. Bulat R.E., Baichorova Kh.S., Lebedev A.Yu., Nikitin, N.A. An innovative approach to the use of synchronous proctoring in state certification tests. *Modern high-tech technologies*. 2022;4:143–150. <https://doi.org/10.17513/snt.39123> (In Russian).
15. Zhou Y. Computer-delivered or face-to-face: effects of delivery mode on the testing of second language speaking. *Zhou Language Testing in Asia. A Springer Open Journal*. 2015;5(2): 12. <https://doi.org/10.1186/s40468-014-0012-y>
16. Fan J., Jin Y. A survey of English language testing practice in China: the case of six examination boards. *Language Testing in Asia. A Springer Open Journal*. 2013;3(1):1–16. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-7>
17. Roche T., Harrington M. Recognition vocabulary knowledge as a predictor of academic performance in an English as a foreign language setting. *Language Testing in Asia*. 2013;3(1):12. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-12>