

На правах рукописи



Парфионов Александр Сергеевич

**КОНТРОЛЬ В ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ
СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА
(АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

**13.00.02 — теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)**

Автореферат

**диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук**

Подписано к печати 03.05.2007 г. Тираж 100 экз.
Кол-во стр. 24 Заказ № 24 -07.
Бумага офсетная. Формат А5. Печать RISO.
Отпечатано в типографии ООО «Рауш мбХ»
Лицензия Серия ПД № 12-0092 от 03.05.2001г.
634034, г. Томск, ул. Усова 7, ком. 052. тел. (3822) 56-44-54

Томск 2007

Работа выполнена на кафедре методики преподавания иностранных языков Института инженерной педагогики Томского политехнического университета

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Качалов Николай Александрович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Сысоев Павел Викторович

кандидат педагогических наук, доцент
Буданова Екатерина Александровна

Исходящая организация: Кузбасская государственная
педагогическая академия

Защита состоится «5» июня 2007 года в 12 часов на заседании диссертационного совета К 212.307.06 при Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского по адресу: 150049, г. Ярославль, Которосльская наб., 66, ауд. № 314

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Ярославского государственного педагогического университета.

Автореферат разослан «4» мая 2007 г.

Заведующий секретариатом
диссертационного совета,
кафедры филологических наук



Е.М. Болдырева

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность проблемы. В современном российском высшем образовании сложились стойкие тенденции, вызвавшие рост интереса к языковой подготовке студентов вузов. Прежде всего, это гуманитаризация образования, которая обусловила потребность в коммуникативных умениях для осуществления профессиональной деятельности. Другая важная тенденция – рост профессиональной и академической мобильности и, как следствие, повышение конкурентоспособности на рынке труда и большие возможности для получения образования у лиц, владеющих иностранными языками. Всё это привело к тому, что обучение иностранным языкам принимает всё более массовый характер, становясь неотъемлемой частью профессиональной подготовки в самых разных сферах деятельности. Появление специалистов, способных осуществлять профессиональную коммуникацию посредством нескольких языков, не снижает, однако, важности подготовки профессиональных лингвистов – преподавателей и переводчиков. Расширение международных контактов во всех сферах общения предъявляет повышенные требования к специалистам, владение несколькими языками для которых является основой, ядром профессиональной компетентности.

Вышеперечисленные изменения привели к существенному росту важности устного общения на иностранном языке в профессиональной деятельности переводчиков. Это находит своё отражение и в обучении иностранным языкам от устно-речевых умений преимущественно рецептивного и репродуктивного характера приоритет в целевом компоненте сместился к продуктивным умениям общения, направленного на решение широкого круга задач взаимодействия как с одним человеком либо небольшим количеством собеседников, так и с большой аудиторией. Изменилась структура целей и содержания обучения – объекты овладения стали представляться не только как сумма знаний, навыков и умений, но и как компетенции – сложные целостные совокупности, обуславливающие способность к осуществлению деятельности в различных её аспектах. В свою очередь, изменения произошли и в путях достижения поставленных целей. Так, в практике обучения иностранным языкам получили распространение коммуникативный подход, предлагающий уподобить учебные задания реальному общению с максимально возможной степенью приближения, социокультурный подход, рассматривающий изучаемый язык как форму существования культуры его носителей и постулирующий необходимость учитывать различие культур коммуникантов при общении. Все эти изменения не могли не сказаться и на требованиях к качеству обучения и контролю как важнейшему средству обеспечения этого качества.

Контроль в обучении всегда рассматривался как один из основных факторов, обеспечивающих успешность образовательного процесса, и, как следствие, вызывал интерес у исследователей в России и за рубежом. Так, в качестве объекта рассмотрения выступали общедидактические характеристики контроля (В.Л. Беспалько, Е.Д. Божович, И.Д. Буртовой, Б.П.

Иванов, И.Д. Жуковская, Т.А. Ильина, М.Р. Кудав, Ч. Куписевич, Г.Г. Машинкина, И.Ф. Тальзина и др.), особенности контроля в обучении иностранному языку (М.Е. Брейгина, А.Ю. Горчев, Е.Н. Гром, Б.А. Лапидус, Р.Н. Миньруд, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.И. Пассов, А.П. Старков, В.С. Истони, С.Ф. Шатилов, Н.С. Шебеко и др.). Особое значение придавалось повышению объективности контроля путём применения тестов и заданий в тестовой форме (В.С. Аванесов, Б.В. Володин, Г.В. Иванова, А.Н. Майоров, М.Б. Чельшкова и др.). Применение тестирования рассматривалось и для обучения иностранным языкам (Л.В. Банкевич, В.А. Коккота, Н.И. Красюк, Н.В. Лаврова, А.А. Леонтьев, О.Г. Поляков, И.А. Рапопорт, Р. Сельг, В.Н. Симкин, И. Соттер, С.К. Фоломкина, И.А. Цатурова, J.C. Alderson, L. Washman, J.D. Brown, A. Hughes, H.S. Madsen, A. Palmer, B. Spolsky и др.). Однако долгое время применимость тестовых методик для контроля устной речи не рассматривалась как возможная. Вместе с тем предпринимались попытки повысить объективность оценки устно-речевых умений (М.Л. Вайсбург, Л.А. Долгова, Н.В. Елухина, Е.А. Жукова, Э.Л. Носенко, Т.А. Снегурова, Е.В. Тихомирова, В.С. Цетлин, Л.И. Шавернева, Л.В. Шипица, S. Luoma и др.). Применение тестовых методик для контроля умений устной речи также являлось объектом исследования (С.Р. Балуйан, Н.Ю. Гутарева, М.В. Митина и др.).

Проведённые исследования позволили решить ряд проблем, связанных с обеспечением соответствия объекта контроля целям и содержанию обучения устному общению, определением критериев, обеспечением точности оценивания, надёжности и достоверности результатов контроля. Однако контроль при этом рассматривался как выявление результатов того или иного этапа обучения, отдельный от языковой тренировки и коммуникативной практики и позволяющий только констатировать достижения или неудачи обучающегося по их окончании. Таким образом, наблюдается противоречие между сложившейся практикой осуществления контроля результатов обучения устному иноязычному общению и потребностью в информации об успешности обучения в ходе его осуществления, которая позволяла бы оперативно узнавать о возможных отклонениях от запланированных результатов и при необходимости вносить коррективы в ход обучения.

На основании вышесказанного следует признать необходимость исследовать контроль в обучении устному иноязычному общению как систематическую деятельность, осуществляемую всеми субъектами учебной деятельности и направленную на оценку различных аспектов содержания обучения на всех его этапах, от языковой тренировки до коммуникативной практики.

Объект исследования – процесс контроля сформированности навыков и развития умений устного иноязычного общения на начальном этапе обучения студентов языкового вуза.

Предмет исследования – методика проверки и оценивания выполнения тренировочных и контрольных заданий в процессе обучения устному иноязычному общению студентов младших курсов языкового вуза.

Цель данного исследования – разработка эффективной теоретически обоснованной и экспериментально проверенной технологии контроля, направленной на проверку и оценивание сформированности навыков и развития умений устного иноязычного общения у студентов младших курсов языкового вуза в ходе языковой тренировки и коммуникативной практики и способствующей реализации целей обучения.

Гипотеза настоящего исследования заключается в следующем: обучение устному иноязычному общению даст более высокие результаты, если оценивание выполнения тренировочных заданий будет осуществляться всеми субъектами обучения на основе единого подхода, единого для тренировочных и контрольных заданий, предполагающего выбор критериев оценивания в соответствии с условиями общения и стадиями производства высказывания, моделируемыми в задании.

Задачи исследования в соответствии с его целью и гипотезой мы определили следующим образом:

- рассмотреть роль контроля как составной части учебного процесса и систематизировать условия её реализации;
- теоретически обосновать выбор объектов контроля умений устного иноязычного общения;
- определить модель общения, включающую производство высказывания, применимую для построения тренировочных и контрольных заданий;
- определить выбор критериев оценивания выполнения тренировочных и контрольных заданий в обучении устному иноязычному общению;
- создать комплекс заданий, предусматривающий контроль сформированности навыков и развития умений устного иноязычного общения, осуществляемый всеми субъектами обучения;
- экспериментально проверить эффективность разработанной технологии контроля в процессе обучения устному иноязычному общению.

Для достижения поставленной цели и решения задач использовались следующие методы исследования:

- анализ психологической, лингвистической, психолингвистической, педагогической и методической литературы, освещающей исследуемые проблемы;
- анализ учебного материала и рабочих программ по дисциплинам практического владения английским языком по специальности «Перевод и переводоведение»;
- наблюдение за процессом обучения студентов Института языковой коммуникации Томского политехнического университета;
- проведение эксперимента, статистическая обработка и анализ полученных результатов.

Научная новизна настоящей работы заключается в следующем:

- проведён анализ и дано определение педагогического контроля как деятельности, осуществляемой всеми субъектами обучения и не только

направленной на выявление результатов обучения, но и способствующей овладению содержанием обучения;

- учебное задание, применяемое при языковой тренировке, коммуникативной практике, а также контроле сформированности навыков и развития умений устного иноязычного общения, рассмотрено как моделирование деятельности – предмета овладения, а также её отдельных стадий;

- определены и экспериментально подтверждены теоретические основания для соотнесения формы устных языковых и коммуникативных заданий по иностранному языку с критериями успешности их выполнения. Эти основания едины для учебно-речевых ситуаций, в различной степени приближенных к естественным, в которых возникает реальное общение, и применимы не только для оценки результатов, но и для контроля хода обучения, непосредственно включённого в процесс языковой тренировки и коммуникативной практики.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ходе исследования:

- уточнены дидактические характеристики контроля как составной части системы обучения: его состав, функции, соотношение между ними, классификация видов контроля;

- подтверждена применимость методик стандартизации, разработанных для тестирования, к контролю сформированности навыков и развития умений устного общения при обучении иностранным языкам;

- теоретически обоснован выбор критериев оценки выполнения устных языковых и коммуникативных заданий в обучении иностранным языкам;

- определены и теоретически обоснованы требования к контролю, включённому в обучение устному иноязычному общению.

Практическая значимость проведённого исследования вытекает из того, что в разработанном комплексе заданий предложена технология контроля навыков и умений устного иноязычного общения, который осуществляется в ходе выполнения тренировочных заданий. Эта технология способствует объединению языковой тренировки и речевой практики, повышая эффективность обучения: она применима не только к вновь разрабатываемым, но и к уже существующим и используемым заданиям.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Условием эффективности контроля в обучении устному иноязычному общению является его последовательное осуществление как обучающим, так и обучающимся на всех стадиях обучения – от языковой тренировки до овладения сложными коммуникативными умениями. При этом в основе контроля лежит единый подход к выбору критериев, применяемых при оценивании, в соответствии с компонентами содержания обучения, задействованными при выполнении задания.

2. Эффективность контроля обеспечивается реализацией его специфических функций, соотносящихся с составляющими его

компонентами: проверкой, оцениванием, оценкой как результатом последнего, учётом оценок, полученных при проверке владения отдельными компонентами содержания обучения, и коррекцией дальнейших планов обучения в зависимости от степени достижения целей по результатам проверки. При этом процедуры проверки и оценивания являются наиболее важными условиями валидности и надёжности – характеристик эффективного функционирования контроля.

3. Любое задание, как контрольное, так и тренировочное, представляет собой моделирование устного общения на изучаемом языке либо производства высказывания в ходе осуществления общения. Объект контроля соотносится с содержанием обучения, владение которым обуславливает выполнение задания. Наличие тех или иных критериев успешности выполнения задания определяется степенью близости моделируемого акта общения к реальному, а уточнение их применительно к отдельно взятому заданию определяется способами моделирования общения или его компонентов в этом задании.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных учёных в следующих областях: общедидактические положения о месте, содержании, видах и формах педагогического контроля (В.Л. Беспалько, Е.Д. Божович, Н.Ф. Талызина, В.С. Цетлин и др.); содержание и методы обучения, а также их специфика в обучении устному иноязычному общению (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбург, И.А. Зимняя, Б.А. Лапидус, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов и др.); структура иноязычной коммуникативной компетенции (Г.И. Богин, Д.И. Изаренков, В.В. Сафонова, М. Canale, N. Chomsky, M. Swain, J.A. van Ek и др.); применение тестов для контроля в обучении иностранным языкам (В.С. Аванесов, В.А. Коккота, А.Н. Майоров, И.А. Рапопорт, И.А. Цатурова, М.Б. Чельшкова, J.C. Alderson, L.F. Bachman, J.D. Brown, A. Palmer и др.); психологическая теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.); теоретические разработки и использование моделей общения и производства речи в психологии и психолингвистике (Т.В. Ахутина, Г.В. Ейгер, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.); методика статистической обработки экспериментальных данных (О.Ю. Ермолаев, Е.В. Сидоренко).

Апробация работы. Результаты настоящего исследования отражены в комплексе устных тренировочных и контрольных заданий языкового и коммуникативного характера по курсу «Практика устной и письменной речи» (английский язык) для студентов 2 курса, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение». Этот комплекс был апробирован в ходе обучения студентов Института языковой коммуникации Томского политехнического университета. Результаты исследования освещены в 14 публикациях, а также докладывались на международных конференциях Национальной ассоциации преподавателей английского языка (Тамбов, 2004, Новосибирск, 2006), международных научных конференциях «Язык и культура» (Томск, 2004, 2005), международных научно-

практических конференциях «Прикладная филология и инженерное образование» (Томск, 2003, 2005, 2006), «Лингвистические и культурологические традиции образования» (Томск, 2003, 2005), всероссийских научно-практических конференциях «Учебник – ученик – учитель» (Москва, 2004), «Современные подходы к контролю иноязычных умений» (Тамбов, 2005), Межвузовских научно-практических конференциях «Молодёжь и наука: проблемы и перспективы» (Томск, 1999), «Проблемы организации самостоятельной работы студентов» (Томск, 2000), «Коммуникативные аспекты языка и культуры» (Томск, 2001, 2002), на семинарах кафедр лингвистики и межкультурной коммуникации Института языковой коммуникации, теории и методики преподавания иностранных языков Института инженерной педагогики Томского политехнического университета.

Объём и структура работы. Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, библиографии, включающей 133 источника, из них 11 – на иностранном языке, и приложений, включающих примеры экспериментальных заданий, инструкции для преподавателя-экзаменатора и бланки протоколов оценки устных ответов студентов, статистические результаты эксперимента.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В первой главе рассмотрено место контроля в обучении вообще и в обучении устному иноязычному общению в частности. Для этого проведён анализ терминов и определений, применяемых при описании педагогического контроля, под которым мы понимаем деятельность, осуществляемую всеми субъектами обучения и направленную не только на выявление результатов обучения, но и на формирование самоконтроля как необходимого компонента коммуникативной деятельности, осуществляемой на изучаемом языке; уточнены компонентный состав контроля и его функции, соотносящиеся с соответствующими компонентами, качественные характеристики и классификации видов контроля, а также рассмотрен объект контроля устного иноязычного общения.

В результате рассмотрения контроля как объекта исследования в дидактике и методике обучения иностранным языкам было выяснено, что общим местом в существующих точках зрения является положение о контроле как части учебного процесса, задача которой – обнаружить степень соответствия между целями и результатом обучения и обеспечить получение информации о ходе учебного процесса и управление им на основе этой информации.

Различия во взглядах исследователей, выявленные нами, заключаются прежде всего в рассмотрении места обратной связи в контроле, а также в том, включает ли контроль управляющие действия либо сводится к проверке и оценке результата обучения. Эти два вопроса, на наш взгляд, тесно связаны друг с другом, поскольку обратная связь рассматривается как канал, по которому субъект получает информацию о результатах воздействия на

объект, то есть осуществляет проверку и оценку. Следовательно, отождествление контроля с обратной связью влечёт за собой непризнание управления частью контроля.

Уточняя место обратной связи в контроле, мы принимаем точку зрения, рассматривающую обучение как взаимодействие не менее двух субъектов, каждый из которых имеет собственный канал обратной связи. Тем самым мы приходим к выводу, что контроль может осуществляться как обучающим, так и обучаемым, как сообща, так и независимо друг от друга. Из этого следует, что критерии оценки должны быть доступны как для обучающего, так и для обучаемого.

Что касается управления учебной деятельностью, то мы полагаем, что оно является неотъемлемой частью контроля, поскольку оценка – вывод о соответствии либо несоответствии результатов обучения целям – лежит в основе планирования субъектом дальнейших действий и, при необходимости, внесения поправок в ранее разработанные планы.

В нашем понимании контроль включает следующие компоненты.

- проверка – наблюдение и фиксация результатов обучения в данный момент;
- оценивание – сравнение результатов с целями, которые предполагалось достигнуть на данном этапе;
- оценка – вывод о степени соответствия результатов целям;
- учёт всех контролируемых действий как по объектам контроля, так и по этапам обучения;
- коррекция – внесение субъектом, выполняющим контролируемые действия, изменений в собственную дальнейшую деятельность для оптимизации достижения окончательной цели.

Функции контроля соотносятся с возлагаемыми на него задачами. Эти задачи имеют разный характер и могут выполняться контролем наряду с другими составляющими обучения, контролем как специфическим компонентом, а также отдельными компонентами контроля. Соответственно в работе выделяются три группы функций:

- 1) общие функции, выполняемые им наряду с другими компонентами педагогической системы и соотносящиеся с общими задачами обучения: обучающие, образовательные, развивающие и воспитательные;
- 2) специальные функции контроля как системы, соотносимые с задачами обучения, выполнение которых обусловлено включением контроля в педагогическую систему. В соответствии с нашим пониманием контроля все эти функции сводятся к одной – контролирующей, предполагающей выявление результатов обучения на всех его значимых этапах и на основе степени соответствия этих результатов целям – принятие решений управленческого характера о дальнейшем ходе процесса обучения;
- 3) специфические, соотносящиеся с задачами, возлагаемыми на компоненты, составляющие контроль. К специфическим относятся следующие функции:

- информационная – соотносится с проверкой и заключается в получении информации об объекте контроля в момент проверки;

- оценочная – реализуется оцениванием и предполагает сравнение состояния объекта контроля, выявленного при проверке, с состоянием предполагаемым целями обучения;

- диагностическая – состоит в выявлении причин возможного несоответствия результата обучения с целью. Эта функция соотносится с оценкой, но более полно реализуется учётом оценок по результатам нескольких актов контроля;

- прогностическая – как и диагностическая функция, вполне реализуется учётом оценок, предполагая, в свою очередь, прогноз дальнейшего хода обучения, а также прогноз успешности осуществления деятельности – объекта овладения;

- коррекционная – предполагает возможность для всех субъектов обучения вносить изменения в собственную деятельность в процессе обучения для получения наилучших результатов.

Соотнесение функций с компонентами контроля показывает, что условием реализации всех функций является эффективная реализация информационной и оценочной функций, а значит, объектом повышенного внимания при планировании контроля должны быть процедуры проверки и оценивания, а также оценка как их результат. Повышению их эффективности и описанию их качественных характеристик посвящено значительное количество исследований в теории педагогических измерений. Под измерением понимается процедура проверки и оценивания, проводимая с помощью теста – системы заданий, специфичных по форме, процедуре разработки, применения и обработки результатов. В основе педагогического измерения – предположение о том, что можно создать ситуации, по поведению в которых испытуемого можно предсказать его поведение в ряде ситуаций реальной деятельности, соответствующих создаваемым ситуациям по ряду параметров.

Среди качественных характеристик наибольшая важность придаётся валидности, надёжности и практичности. Валидность представляет собой комплексную характеристику, включающую содержательную валидность (охват контрольными заданиями содержания обучения в качестве объекта контроля), конструктивную, или концептуальную валидность (соответствие содержания контрольного задания используемой в этом задании модели общения), сопоставительную (сопряжённую) валидность (соответствие результатов выполнения контрольного задания результатам выполнения других заданий, полученными на тех же обучающихся), прогностическую валидность (возможность по результатам контроля судить об успешности учёбы в будущем), внешнюю валидность (доверие к контролю со стороны непосредственно вовлечённых в него лиц).

Другой важнейший аспект эффективности контрольных заданий – надёжность – точность, стабильность и устойчивость результатов контроля. Для контроля в обучении устному иноязычному общению важными

признаны внутренняя и внешняя надёжность. Первая есть стабильность оценки одним и тем же человеком одного и того же ответа при повторном оценивании. Вторая предполагает, что один и тот же ответ будет одинаково оценён различными экспертами.

Практичность есть отношение ресурсов, которые могут быть использованы для разработки и применения данного средства контроля, к ресурсам, которые для этого необходимы.

Для обеспечения качества тестов предлагаются процедуры стандартизации, используемые на различных этапах разработки и применения тестов. Все эти процедуры применимы к контролю в обучении устному общению на иностранном языке, однако целесообразность их применения ограничивается требованием практичности, которая, в свою очередь, определяется специфическими условиями учебного заведения, для которого разрабатываются контрольные задания.

Очевидно, что процедуры стандартизации, применяемые в тестировании, либо обеспечивают те или иные характеристики качества тестов, либо эмпирически определяют наличие этих характеристик. К первым относятся экспликация целей и содержания тестирования, регламентация процедуры проведения проверки, оценивания и интерпретации оценки. Ко вторым относятся процедуры экспертизы, апробации и статистической обработки результатов. Такая дифференциация позволяет нам отнести процедуры первой группы к обязательным, а процедуры второй группы – к факультативным. Последние применялись в работе по мере необходимости для обработки результатов экспериментального применения разработанных в настоящем исследовании контрольных заданий.

Решение второй задачи предполагает описание объекта контроля, а также того, как он отражён в содержании контроля на различных стадиях обучения. Для этого необходимо классифицировать виды контроля и определить структуру объекта контроля.

Рассматривая классификации видов контроля, мы исходим из того, что определяющим фактором для классификации должны быть цели и содержание, то есть объект контроля. Другое основание для выделения видов контроля – временной фактор, поскольку овладение содержанием обучения осуществляется во времени. Временной фактор отражается в выделении текущего и итогового контроля. Косвенно здесь отражается и содержательный фактор: объект текущего контроля – содержание, которым овладевает обучающийся ко времени проведения проверки, а объект итогового контроля – содержание всего курса. Для структурирования объекта контроля по этапам обучения требуется определить критерий для выделения этапа обучения. В качестве такого этапа мы выбрали дидактический цикл – структурную единицу процесса обучения, выполняющую функцию максимально полной организации усвоения фрагмента содержания обучения, который представляет собой единицу содержания обучения определённого

порядка. Таким образом, мы предлагаем следующую обобщённую классификацию видов контроля:

1) текущий, объектами которого являются отдельные элементы и единицы содержания обучения в пределах минимального дидактического цикла (темы);

2) итоговый минимального цикла, проводящийся по завершении минимального дидактического цикла (темы) и охватывающий всё его содержание;

3) итоговый этапный, проводимый по окончании этапа обучения, включающего несколько минимальных дидактических циклов, и охватывающий содержание данного этапа;

4) итоговый интегрирующий, проводимый на определённом этапе обучения и охватывающий содержание всего курса, усвоенное до момента контроля;

5) итоговый заключительный, имеющий место в конце всего курса и охватывающий всё его содержание.

Объект контроля, на наш взгляд, совпадает с целями обучения и конкретизируется прежде всего через содержание обучения. Понимая последнее как то, чем должен овладеть обучающийся для достижения целей обучения, мы выделяем в нём содержание предмета, а также психологический компонент, включающий знания, навыки и умения.

Единство содержательного и психологического компонентов в их взаимодействии образует коммуникативную компетенцию – способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности. Рассмотрев существующие подходы к выделению составляющих коммуникативной компетенции, мы, вслед за Д.И. Изаренковым, полагаем необходимым выделить в качестве базисных компонентов языковую компетенцию, обеспечивающую правильность высказывания в соответствии с языковой нормой, предметную, представленную знаниями о потенциальных предметах речи, и прагматическую, позволяющую реализовать коммуникативные намерения с учётом ситуации общения.

Первый базовый компонент соотносится с языковыми единицами (фонетическими, лексическими и грамматическими), правилами их организации, второй – с предметным содержанием, тематическим наполнением речи, вербализуемым средствами первого компонента, тренингом с коммуникативными задачами, которые умеет решать обучающийся, а также с ситуативными факторами, которые он может при этом учитывать.

Иерархические отношения этих компонентов и последовательность овладения ими отражены в модели Г.И. Богина, выделяющего пять уровней речевой способности, по которым она может быть оценена:

1) правильность – соответствие требованию пользования данным языком с его элементарными правилами;

2) скорость – отсутствие замедлений в передаче информации, связанных, в конечном счёте, с недостаточно интериоризированным внутренним планом речевого поступка;

3) насыщенность – широкое использование «богатства языка»;

4) адекватный выбор – употребление единиц речевой цепи, адекватных ситуации;

5) адекватная комплектация – отсутствие «социальной неадекватности» речевого поступка. Этот уровень относится к высказыванию, принципиально большему, чем предложение.

Автор модели отмечает, что базовыми являются уровни правильности и скорости, а каждый последующий уровень достигается только при условии владения предыдущими. На этом основании мы полагаем, что объектами текущего контроля являются все уровни владения в пределах минимального дидактического цикла (этот контроль может быть как выделенным, так и интегрированным в тренировку), объектом итогового контроля в конце минимального дидактического цикла является владение содержанием этого цикла на уровне адекватной комплектации. Что касается итогового контроля, объект которого не ограничивается содержанием одного цикла, то он, как мы полагаем, может включать задания, проверяющие более низкие уровни владения материалом, при условии, что они включают содержание разных дидактических циклов. Это позволяет более адекватно отразить содержание всего этапа обучения в объекте контроля, повысив тем самым его содержательную валидность.

Вторая глава посвящена разработке заданий для контроля умений устного иноязычного общения на различных этапах обучения, а также оцениванию выполнения этих заданий. Поскольку любое учебное задание представляет собой модель объекта овладения, основное внимание уделено проблеме моделирования различных аспектов устного общения в условиях обучения иностранному языку. Рассмотрение обучения общению в единстве с языковой тренировкой потребовало анализа производства речи как неотъемлемой части устного общения и возможности его моделирования в заданиях. Далее предложены критерии оценивания выполнения заданий, соответствующие стадиям речевого производства и компонентам ситуации общения, воспроизводимым в задании.

При рассмотрении существующих моделей общения мы столкнулись с необходимостью определения соотношения общения и деятельности. Анализ литературы по этому вопросу позволил рассматривать общение как единицу деятельности, обладающую всеми основными характеристиками последней: мотивированностью, целенаправленностью, предметностью, структурностью. Как правило, общение включено в деятельность как способ и условие взаимодействия осуществляющих её людей, а иногда может выступать и как обособленная деятельность. Общение имеет в своей структуре субъект, преобразующий объект, и как процесс включает в себя фазы мотивации, целеполагания, ориентировки, планирования, исполнения и контроля.

Основная отличительная особенность общения как вида деятельности – групповой характер субъекта – количество участников общения всегда не менее двух. Как следствие, они могут иметь различные мотивы и цели

общения, различные индивидуальные характеристики, что неизбежно сказывается на фазе ориентировки – каждый участник общения должен учитывать характеристики собеседников. Их действия, осуществляемые в ходе общения, также служат фактором ориентировки и коррекции планов дальнейших действий.

Другое следствие группового характера субъекта – обязательное наличие информационного обмена между собеседниками – коммуникация, что предполагает и определённую общность собеседников. Прежде всего это наличие общего средства общения (в нашем случае – владение языком в устной форме), общность знаний, связанных с предметом общения, кроме того, не исключается и общность мотивов и целей. Вместе с тем, различия в знаниях и уровне владения языком могут привести к различиям в интерпретации сообщений, передаваемых в процессе коммуникации.

В качестве единицы общения, на уровне которой может осуществляться моделирование, нами избрана коммуникативная ситуация – совокупность факторов, мотивирующих собеседников к общению и определяющих их поведение в ходе его осуществления. Во временном плане единица общения есть период времени с момента возникновения коммуникативного намерения хотя бы у одного из собеседников до осознания им того, что это намерение реализовано, либо того, что его реализация в данной ситуации невозможна.

В заданиях, моделирующих общение, обычно предполагается, что обучающиеся самостоятельно планируют и осуществляют собственные действия. Непосредственным предметом моделирования при этом являются фазы целеполагания и ориентировки. При этом обучающиеся информируются о значимых компонентах коммуникативной ситуации. В качестве таковых могут выступать:

- собеседники, их знания друг о друге, социальная принадлежность, психологическая характеристика, эмоциональное отношение друг к другу, их цели;
- коммуникативные намерения, одно или несколько, разнозначные либо подчинённые одно другому;
- условия, важные для осуществления общения: место и время общения, сам ход общения и т.д.;
- средства общения, которые могут быть как языковыми, так и неязыковыми. Как правило, не возникает необходимости эксплицировать их в учебных условиях, однако в ряде ситуаций к экспликации приходится прибегать, например, предупреждая о невозможности использовать мимику и жесты при моделировании телефонного разговора;
- содержание общения: тематика, предмет общения, который обычно задаётся опосредованно – через цели, намерения участников общения;
- текст, производимый собеседниками в ходе общения. Чаще всего он не задаётся извне, но в ряде случаев может быть представлен как реплика, на которую должны среагировать собеседники.

Фазы планирования и исполнения отдельно взятого высказывания моделируются в заданиях языкового и условно-коммуникативного характера. Умение устного общения не рассматривается в них как предмет овладения и, соответственно, как объект контроля. Однако успешное их выполнение является условием обогащения собственной речи, а значит, расширения круга потенциально решаемых коммуникативных задач, поэтому мы рассматриваем разработку и оценивание выполнения таких заданий как неотъемлемую часть контроля умений устного иноязычного общения.

Планирование высказывания реализуется в замысле, существующем в форме универсального предметно-схемного кода, который, по мнению Н.И. Жинкина, может быть переведён на любой язык и на который может быть осуществлён перевод с любого языка. Это свойство позволяет замыслу быть заданным как «сверху», путём моделирования фаз мотивации и ориентировки, так и «снизу», вербально, через высказывание на любом известном обучающемуся языке, либо невербально, через картинку, схему и т.д.

Следующая фаза – исполнительная – предполагает программирование высказывания и оснащение его необходимым лексическим и грамматическим материалом. В учебной ситуации программа задаётся обучающемуся, а точнее, реконструируется им из фрагментов высказывания, которое он должен произнести. Артикуляционная программа оказывается окончательно сформированной только по окончании оформления высказывания лексико-грамматическим материалом, поэтому задать её извне можно только через готовое высказывание. Это возможно в фонетических упражнениях, однако при выполнении заданий лексического и грамматического характера обучающийся реализует этот этап речепроизводства самостоятельно, и качество его реализации подлежит оцениванию, даже если и не является непосредственным объектом контроля. Интонационное оформление высказывания, будучи связанным с коммуникативным намерением, может быть оценено в заданиях, где это намерение так или иначе смоделировано. В прочих заданиях оценивание интонации сводится к установлению степени соответствия её типичным образцам интонационного оформления высказываний в изучаемом языке.

Оценивание выполнения заданий, на наш взгляд, напрямую связано с теми фазами коммуникативной деятельности или речепроизводства, которые смоделированы в заданиях. Основным критерий оценивания – соответствие произведённого обучающимся высказывания параметрам стадий реализации коммуникативной задачи, моделируемым в выполняемом задании. В качестве дополнительных критериев выступают требования, соотносящиеся с уровнями речевой способности, выделенными Г.И. Богинным – правильности, скорости, насыщенности, адекватного выбора и адекватной комплектации.

Оценивание по каждому критерию осуществляется наиболее эффективно, на наш взгляд, с помощью шкалы упорядоченных групп. Эта шкала предполагает отнесение оцениваемой характеристики ответа обучающегося к определённому классу. При этом ответы обучающихся,

соотнесённые с одним и тем же классом по одному и тому же критерию, считаются равными по выраженности данного качества, а ответы, отнесённые к разным классам по одному и тому же критерию, могут быть сравнены между собой количественно или качественно (больше – меньше, лучше – хуже). С учётом того, что процедура оценивания носит субъективный, экспертный характер, уменьшение количества упорядоченных групп способствует надёжности оценивания. В то же время, суммируя оценки по разным критериям (а при оценивании устной речи наличие нескольких критериев неизбежно), мы получаем возможность ранжировать ответы студентов, а также переводить суммарный балл в другие шкалы.

Третья глава посвящена экспериментальному применению заданий, разработанных в соответствии с теоретическими положениями нашего исследования. В ней даётся анализ целей обучения, представленных в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению 620100 – Лингвистика и межкультурная коммуникация, а также в рабочих программах по практическим курсам английского языка для студентов 2 курса, созданных в Томском политехническом университете. На основании представленных данных нами выделены объекты контроля, соотнесённые с компонентами коммуникативной компетенции, а также с уровнями речевой способности в соответствии с Таблицей 1. Приведены также описания заданий, критериев оценивания их выполнения, описание экспериментального применения разработанных заданий в обучении устному иноязычному общению студентов-лингвистов 2 курса Томского политехнического университета, результаты эксперимента, процедура их обработки и интерпретация этих результатов.

Задания охватывают содержание дидактического цикла, включающее языковую компетенцию (грамматические и лексические единицы), предметную компетенцию (тематика общения), а также прагматический компонент (реализация коммуникативных задач с использованием языкового и предметного компонентов).

Критерии оценивания соотносятся с уровнями речевой способности, которые проявляются в речи студента в ходе выполнения задания. При этом возможность оценить каждый последующий уровень предполагает возможность оценить предыдущие, то есть чем ближе к реальному общению моделируемая в задании ситуация, тем большее количество критериев принимается во внимание при оценивании. Критерии, которые соответствуют уровню правильности, могут быть дифференцированы по аспектам языка (лексика, грамматика, произношение, интонация). Уровню скорости соответствует критерий темпа речи, причём этот критерий носит не абсолютный, а относительный характер, то есть важно прежде всего отсутствие замедлений, затрудняющих восприятие высказывания. Эти критерии являются основными при выполнении языковых заданий, где от студента ожидается употребление определённых языковых единиц. С уровнем насыщенности соотносится критерий разнообразия использования

языковых средств, с уровнями адекватного выбора и адекватной комплектации – полнота реализации коммуникативных задач и соответствие выбранного регистра речи требованиям ситуации. Количество критериев увеличивается по мере приближения ситуации, моделируемой в задании, к реальному общению.

Экспериментальное применение разработанной методики контроля в обучении устному иноязычному общению производилось в Томском политехническом университете со студентами 2 курса, обучающимися по специальности «Перевод и переводоведение» направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация».

Цель эксперимента – выявить эффективность разработанных в соответствии с теоретическими положениями настоящего исследования способов контроля владения навыками и умениями, задействованными в устном общении на иностранном языке.

При планировании эксперимента мы исходили из того, что основными показателями эффективности контроля как средства обеспечения обратной связи являются надёжность получаемой оценки и направленность на объект оценивания, а показателем эффективности контроля как компонента педагогической системы, направленной на достижение практических целей обучения, выступает достижение этих целей через применение его в обучении.

Основываясь на этих положениях, мы поставили следующие исследовательские задачи.

1. Выявить степень надёжности разработанных в рамках настоящего исследования способов и средств контроля умений устного общения, моделирующих различные стадии производства речи. Наличие должного уровня надёжности предполагает, что оценки, выставленные одним и тем же студентам за выполнение одних и тех же заданий разными экспертами по разработанной шкале, не отличаются друг от друга на значимую величину.

2. Определить степень согласованности оценок выполнения заданий, различных по способам моделирования общения. Степень близости между оценками, полученными одними и теми же студентами от одних и тех же экспертов за выполнение различных заданий, будет, на наш взгляд, отражать степень схождения между аспектами владения умениями устного общения, на оценку которых данные задания направлены.

3. Выявить результативность обучения с применением разработанных способов контроля в сравнении с результативностью обучения с применением традиционных способов. Мы полагаем, что более высокие результаты обучения в экспериментальной группе, где в ходе экспериментального обучения применялись разработанные способы контроля, по сравнению с результатами в контрольной группе при отсутствии значимых различий до начала эксперимента будут свидетельствовать о том, что контроль, осуществляемый при овладении всеми компонентами содержания обучения устному иноязычному общению, показал свою эффективность.

Таблица 1

Объекты контроля в экспериментальных заданиях

Адекватная комплектация	Адекватный выбор	Насыщенность	Правильность и скорость	1	Языковая компетенция.
				1.1	Навыки образования формы и употребления грамматического материала.
				1.2	Навыки грамматического оформления и употребления лексических единиц.
				1.3	Навыки артикуляционного оформления высказываний.
				1.4	Навыки ритмико-интонационного оформления высказываний.
				2	Предметная компетенция.
				2.1	Знание значений грамматических единиц раздела.
				2.2	Знание значений лексических единиц, относящихся к теме.
				3	Прагматическая компетенция.
				3.1.1	Умение запрашивать информацию фактического (описательного и повествовательного) характера.
				3.1.2	Умение сообщать информацию описательного характера.
				3.1.3	Умение сообщать информацию фактического характера (повествовательную).
				3.2.1	Умение запрашивать информацию оценочного характера.
				3.2.2	Умение сообщать информацию оценочного характера.
				3.3.1	Умение запрашивать аргументацию собеседника.
				3.3.2	Умение аргументировать собственную оценку.
				3.4	Умение выражать согласие либо несогласие с мнением собеседника.
				4.1.1	Умение использовать вводные и связующие формулы для обозначения смысловых связей в собственном высказывании в диалогической речи.
				4.1.2	Умение использовать вводные и связующие формулы для обозначения смысловых связей в собственном высказывании в монологической речи.
				5.1	Умение использовать формулы вежливости в общении с собеседником.
5.2	Умение выбирать регистр в соответствии с ситуацией.				

Эксперимент проводился в два этапа. Первый этап имел целью решение исследовательских задач 1 и 2, что предполагало пробное применение серии контрольных заданий для определения эмпирических показателей качества этих заданий как средств контроля. Задания были разработаны на основе модели, объединяющей коммуникативную ситуацию, коммуникативное

намерение как её продукт, все стадии производства высказывания в ходе его реализации, взаимодействие коммуникантов.

Все задания разделены на 6 частей. Задания частей 1-3 моделируют выбор языкового материала, являющегося частью содержания обучения данного дидактического цикла, для оформления высказывания, при этом содержание производимого высказывания задаётся через аналогичное исходное высказывание на родном или иностранном языке, а форма производимого высказывания задаётся фрагментами (началом и окончанием).

Каждая из частей 1-3 включает 10 заданий, выполнение которых оценивается по трём критериям: «правильность», «скорость», «интонация и произношение». Основными объектами контроля в этих заданиях выступают различные аспекты языковой компетенции, а также предметная компетенция.

Задания частей 4-5 (по 1 заданию в каждой части) представляют собой ситуации, моделирующие общение с целью обмена информацией описательного, повествовательного и оценочного характера. Выполнение их оценивается по критериям «решение коммуникативной задачи», «регистр», «правильность», «темп речи», «насыщенность», «интонация и произношение». Основным объектом контроля в этих заданиях выступают отдельные аспекты прагматической компетенции, а как средства её реализации учитываются языковая и предметная компетенции.

Части 1-5 разрабатывались прежде всего как средства текущего контроля, оценка их выполнения применима и к тренировочным заданиям. Часть 6 наиболее полно отражает основную цель обучения в данном дидактическом цикле. Основной объект контроля – умения, составляющие прагматическую компетенцию в различных её аспектах (запрос и сообщение информации, выражение согласия или несогласия, аргументация, убеждение). Часть 6 включает в себя 1 задание, в котором моделируется диалог, основная цель которого – принятие собеседниками решения. Эта часть предназначена для итогового контроля.

Для обеспечения должных качественных характеристик контрольных заданий применялись следующие процедуры:

а) для содержательной валидности – экспликация объектов контроля в соответствии с содержанием обучения, владение которым явилось целью дидактического цикла, распределение объектов контроля по заданиям в соответствии с уровнем овладения содержанием дидактического цикла, что нашло своё отражение в особом документе – спецификации;

б) для конструктивной валидности – использование при разработке всех заданий и критериев оценивания их выполнения единой модели, отражающей устное общение и производство высказывания как его неотъемлемую часть;

в) для внешней валидности – использование чётких инструкций по выполнению заданий для обучающихся, а также по процедуре проверки и оценивания для обучающихся, уподобление контрольных заданий по форме тренировочным;

г) для надёжности – разработка такой процедуры проверки, которая обеспечивала бы максимально равные условия для всех обучающихся, а также процедуры проверки на основе единых критериев и шкал для всех обучающихся.

Для эмпирической проверки характеристик качества были проведены статистическая обработка и анализ результатов экспериментального применения разработанных контрольных заданий. Статистический анализ показал следующее.

1. Эксперты, оценивавшие выполнение заданий, продемонстрировали высокую согласованность в оценках, что свидетельствует о достаточно высокой надёжности разработанной процедуры оценивания.

2. Оценки выполнения разных частей положительно коррелируют друг с другом, что свидетельствует о единстве содержания, на контроль владения которым направлены эти задания.

3. Менее высокие значения корреляции между собой обнаружили оценки за выполнение языковых заданий 1-2, 1-3. Это объясняется тем, что успешность их выполнения в значительной степени определяется владением конкретными языковыми единицами. Материал, включённый в объект контроля в части 1, является частью курса практической грамматики и напрямую не связан с содержанием дидактического цикла. Для обеспечения возможности использования таких заданий в курсе практики устной и письменной речи в экспериментальном обучении была проведена коррекция их лексического наполнения с включением лексики, входящей в содержание дидактического цикла.

На втором этапе решалась исследовательская задача 3. Для этого был проведён обучающий эксперимент с использованием способов контроля, разработанных на основе нашего исследования, в обучении студентов экспериментальной группы и сравнение результатов этого обучения с результатами, обучения студентов контрольной группы. Для подтверждения эффективности разработанных нами способов контроля в обучении устному общению на иностранном языке в экспериментальной и контрольной группах были проведены предэкспериментальный и постэкспериментальный срезы. Для этого применялся комплекс заданий, направленных на проверку и оценивание устно-речевых умений и подобных использованным при решении исследовательских задач 1 и 2 заданиям частей 4-6 по подходу к разработке и выбору критериев оценивания, с учётом корректировок, внесённых по результатам 1 и 2 эталов.

Результаты срезов сопоставлялись с целью выявления различий между ними в уровне владения умениями устной речи на иностранном языке. В качестве статистического критерия различия был использован критерий U Манна-Уитни. Этот критерий позволяет не только судить о достоверности различия между исследуемыми выборками, но и направленности этого различия в большую или меньшую сторону.

Для вычисления значения критерия U индивидуальные значения показателя (в нашем случае – показатель уровня владения умениями устной

речи) сводятся в одну группу и ранжируются, при этом меньшие ранги присваиваются показателям с более низким значением. После этого значения рангов разделяются по выборкам и внутри каждой выборки суммируются. В вычислении значения U критерия участвует большая из полученных сумм рангов. Для этого применяется следующая формула:

$$U = n_1 n_2 \frac{n_1 + n_2 + 1}{2} - T_x$$

где n_1 – количество испытуемых в экспериментальной группе;

n_2 – количество испытуемых в контрольной группе;

T_x – большая из сумм рангов;

n_x – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов.

Полученный результат сравнивается с критическим значением U для данных выборок. Если эмпирический показатель ниже критического при уровне значимости $\rho=0,01$, делается вывод о достоверности различия для данного уровня. В противном случае принимается решение об отсутствии различия.

Результаты срезов в контрольной и экспериментальной группах представлены в Таблице 2. Критическое значение U для данных выборок (15 и 13 человек) составляет 47. Поскольку эмпирический показатель по результатам предэкспериментального среза составляет 101,5, можно сделать вывод об отсутствии различий между контрольной и экспериментальной группами в уровне владения умениями устного общения до начала экспериментального обучения. Сравнение результатов постэкспериментального среза даёт эмпирическое значение критерия U, равное 46, что меньше критического и позволяет судить о том, что уровень владения умениями устного общения на иностранном языке по окончании эксперимента выше в экспериментальной группе.

Таблица 2

Результаты ранжирования студентов по итогам контрольных срезов

	Предэксперим. срез	Постэксперим. срез
Сумм. ранг контр. группа	213,5	166
Сумм. ранг эксп. группа	192,5	240
Козфф. U	101,5	46

Таким образом, результаты эксперимента свидетельствуют об эффективной реализации функций контроля, осуществляемого способами, разработанными по результатам нашего исследования.

В заключении отражены следующие выводы по настоящему исследованию.

Более полная реализация функций контроля обусловлена его включением в процесс обучения с возможностью осуществления как обучающим, так и обучающимся. Особенно важна реализация функций, возложенных на проверку и оценку, как условие успешного выявления возможных недостатков, коррекции и дальнейшего осуществления обучения.

Для обеспечения эффективности проверки и оценки при планировании и осуществлении контроля, включённого в обучение, применимы способы стандартизации контроля, разработанные в рамках теории педагогического тестирования. Обязательной при этом является экспликация целей объектов контроля, процедур проверки и оценивания. Прочие процедуры, применяемые к стандартизированным тестам, являются факультативными. Возможность их применения определяется соображениями практичности.

Условием эффективности контроля в обучении устному иноязычному общению является его последовательное осуществление на всех стадиях обучения – от языковой тренировки до овладения сложными коммуникативными умениями. Содержание обучения структурируется так, чтобы содержание каждого задания соотносилось с определёнными его компонентами, которые и выступают в качестве объектов контроля. Выделение базовых составляющих коммуникативной компетенции позволяет соотнести объект контроля с конечной целью обучения, методическое структурирование содержания обучения – уточнить наполнение заданий, а учёт уровней сформированности речевой способности – определить критерии оценивания.

Для адекватного оценивания важно рассматривать тренировочные и контрольные задания как способы моделирования общения и речепроизводства в учебных условиях. Способы моделирования определяют оценивание выполнения задания.

По результатам применения экспериментальных заданий можно сделать заключение о возможности применения подхода к отбору критериев, разработанного в настоящем исследовании, для создания заданий, позволяющих адекватно оценивать уровень сформированности различных компонентов коммуникативной компетенции студентов в области устного иноязычного общения.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. Парнюгин А.С. Виды самоконтроля и их соотношение в обучении иностранным языкам // Проблемы и практика инженерного образования. «Высшее техническое образование: качество и интернационализация»: Труды IV Межд. науч.-практ. конф. – Томск: Изд-во ТПУ, 2000. – С. 167.

2. Парнюгин А.С. Организация обратной связи в процессе самостоятельного формирования языковых и речевых навыков // Проблемы организации самостоятельной работы студентов: Материалы Межвузовской научно-методической конференции. – Томск: Изд-во ТПУ, 2000. – С. 176-178.

3. Парнюгин А.С. К вопросу о функциях контроля в обучении иностранным языкам // Новые технологии в преподавании иностранных языков: Сборник научных статей Зимней школы-семинара / Под общей редакцией С.К. Гураль. – Томск: Изд-во ТГУ, 2000. – С. 84-87.

4. Парнюгин А.С. Модели речевого общения и их реализация в обучении иностранным языкам // Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сборник научных статей и тезисов I Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – Томск: Изд-во ТПУ, 2001. – С. 192-197.

5. Парнюгин А.С. Коммуникативная компетенция как объект моделирования в обучении иностранным языкам // Коммуникативные аспекты языка и культуры: Сборник научных статей и тезисов II Межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых учёных. – Томск: Изд-во ТПУ, 2002. – С. 203-205.

6. Парнюгин А.С. Объекты контроля устно-речевого общения: общая модель // Известия Томского политехнического университета: Том 305, 2002. Вып. 4. Тематический выпуск. «Язык и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты». – Томск: Изд-во ТПУ, 2002. – С. 45-51.

7. Парнюгин А.С. Иерархия критериев оценки иноязычных устно-речевых умений // Лингвистические и культурологические традиции образования: Материалы III Международной научно-практической конференции / Под редакцией Н.А. Качалова. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – С. 227-234.

8. Парнюгин А.С. Контролирование производства речи в условиях учебно-речевого общения на занятиях по иностранному языку // Прикладная филология в сфере инженерного образования. Т.1: Методология и методика языкового обучения в техническом вузе / Гл. ред. Е.Г. Новикова. – Нортхэмптон; Томск: STT, 2004. – С. 135-142.

9. Парнюгин А.С. К вопросу о формах контроля владения иноязычным грамматическим материалом // III Международная научно-практическая конференция «Прикладная филология и инженерное образование»: рабочие материалы. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – С. 127-132.

10. Парнюгин А.С. Устный и письменный контроль в обучении грамматике // Всероссийская научно-практическая конференция «Учебник – ученик – учитель» и Ломоносовские чтения, посвящённые 250-летию МГУ им. М.В. Ломоносова: Часть 2. – М., 2005. – С. 140-150.

11. Парнюгин А.С. Проверка и оценка устно-речевых умений на разных этапах обучения иностранному языку // Межкультурная коммуникация: теория и практика: Материалы V Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические традиции образования» / Под ред. Н.А. Качалова. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – С. 209-212.

12. Парнюгин А.С. Выбор критериев оценки умений устной иноязычной речи: к проблеме теоретического обоснования // Современные подходы к контролю иноязычных умений: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. П.В. Сысоев, О.Г. Поляков. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 59-62.

13. Парнюгин А.С. Обеспечение качества контроля при обучении иностранным языкам // Прикладная филология и инженерное образование: Сборник научных трудов IV Международной научно-практической конференции / Под ред. И.А. Черемисиной. – Томск: Изд-во ТПУ, 2006. – Часть 1. – С. 377-383.

14. Parnyugin A.S. Using speech production models to assess students' oral performance // Английский язык как средство сближения стран и народов (Bridging Cultures and People through English): Материалы международной конференции / Под общей редакцией Е.А. Мелёхиной, О.А. Рыжиковой. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – С. 91-92.