

ОЦІНЮВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Оцінювання та контроль знань, умінь і навичок є невід'ємною частиною навчального процесу. Від його правильної організації залежить ефективність всього процесу навчання. Оволодіння методикою перевірки знань / оцінювання є однією з найважливіших і найскладніших задач, що стоять перед викладачем.

Контроль на заняттях з іноземної мови може переслідувати різні цілі, однак у всіх випадках він не є самоціллю і носить навчальний характер, дозволяє удосконалювати процес навчання, замінювати малоефективні прийоми і способи навчання більш ефективними, створювати більш сприятливі умови для корекції та покращення практичного володіння мовою, для навчання та виховання учнів / студентів засобами іноземної мови.

Функції оцінювання. Перевірка, тестування та оцінювання з іноземної мови, звичайно, в першу чергу націлені на перевірку лінгвістичних компетенцій – лексико-граматичних знань та навичок читання,

аудіювання, письма та говоріння. Вони все частіше описуються з точки зору рівнів Загальноєвропейської системи мовного тестування. Оцінювання може мати різні функції, проте головною метою контролю у процесі навчання іноземної мови є ефективне управління цим процесом. Нижче ми розглянемо функції тестування та оцінювання з різних точок зору.

З точки зору викладачів, оцінювання та контроль виконують наступні функції:

- Діагностика – полягає у виявленні конкретних сильних і слабких сторін учнів / студентів.

- Заохочення – після діагностики викладачі можуть вирішити, хто із учнів / студентів потребує окремої підтримки.

- Класифікація – йдеться, наприклад, про те, щоб визначити, який мовний курс / рівень швидше за все відповідає рівню успішності учнів / студентів.

- Визначення прогресу – викладач оцінює, якого прогресу досягли окремі студенти або ціла група студентів. Визначення досягнення цілей навчання, навчальних завдань тощо.

- Відбір і схвалення. Певні оцінювання мають функцію відбору.

- Створення ранжування в групі.
- Виставлення оцінок.
- Порівняння з іншими групами учнів / студентів (наприклад, паралельними групами).
- Зворотній зв'язок з викладачами, учнями / студентами або іншими зацікавленими особами (батьками). Зворотній зв'язок з учнями / студентами часто здійснюється у вигляді описів вмінь (I can). Викладачі можуть потім переглянути результати оцінювань і, за необхідності, переорієнтувати зміст занять.
- Мотивація студентів. З оцінкою часто пов'язано намір спонукати учнів / студентів до підвищених зусиль, тобто спонукати студентів закріпити певні знання або повторити певний контент. Такі зусилля можуть бути пов'язані, наприклад, з отриманням сертифіката.
- Дисциплінованість. Іноді негативна оцінка успішності використовується для того, щоб змусити учнів / студентів більш сумлінно ставитись до занять (проводиться оцінювання із застосуванням складних завдань).
- Розвиток діагностичних та рефлексивних навичок студента як важлива передумова автономії студента [22].

З точки зору студентів

Студенти також можуть бути зацікавлені в оціночних інструментах з декількох причин. З точки зору студентів, іспити, тести та оцінки можуть виконувати, наприклад, такі функції:

- Інформація про власний рівень продуктивності на основі тестів, створених спеціально для самооцінювання.

- Визнання власного прогресу в навчанні в ході самооцінювання в різних точках процесу навчання.

- Розвиток власних діагностичних і рефлексивних компетенцій як важлива умова автономного навчання.

- Отримання сертифіката (у зв'язку з подачею заявки на роботу або у місце навчання).

Якщо розглядати оцінювання та іспити з точки зору освітньої політики, то можна сформулювати також наступні функції:

- Порівняння великих освітніх одиниць, таких як школи/університети, регіони або навіть цілі країни. Для цього можна використовувати тільки стандартизовані перевірки.

- Огляд цілей освітньої політики в реальності. Мета полягає у тому, щоб з'ясувати, якого рівня фактично досягли студенти чи навіть більші навчальні підрозділи в певний момент часу в певній галузі компетенції.

Прикладом цього є огляд стандартів компетентності для того, щоб дізнатись, чи насправді було досягнуто певного встановленого стандарту. У подальшому результати можна використовувати при розробці навчальних програм для формулювання реалістичних цілей навчання.

- Позитивний вплив на процес навчання [16, с. 9-10].

Наприклад, якщо ви вважаєте, що розумінню на слух потрібно приділяти більше значення на заняттях, то слід ввести форму контролю з перевіркою розуміння на слух автентичних текстів. У такому випадку, йдеться про позитивний вплив так званого ‘washback effect’. The ‘Washback’ або ‘backwash’ effect – це добре задокументоване академічне явище, загальновідоме для майже всіх інституційних процесів навчання. Такий ефект стисло описують, як «вплив тестування на процес навчання та вивчення», коли зміст процесу навчання напряму залежить від форми оцінювання [10, с. 102].

Основні типи оцінювання

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є тестування. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються

до якості контролю. У навчанні іноземних мов часто застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробовування з метою визначення якісних показників і які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їх мовної або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за задалегідь встановленими критеріями [2].

Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність [15, с. 152].

Валідність – це така характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.

Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і

невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

Практичність – характеристика тесту, яка визначає:

а) доступність інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто їх виконує;

б) простота організації проведення тестування в різних умовах;

в) простота перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

Економічність – характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання. [1].

Лінгводидактичні тести бувають стандартизовані і нестандартизовані.

Стандартизований (офіційний) тест є таким, який пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Серед стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відомі такі як IELTS (International English Language Testing System) – тест для бажаючих отримати освіту іноземною мовою. Щороку його проходять 25 тисяч кандидатів. TOEIC (Test of English for International Communication) – це комплексний тест

для тих, хто планує займатися професійною діяльністю англійською мовою. TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – комплексний тест, розроблений в США для бажаючих отримати освіту чи роботу англійською.

Прикладами у німецькій мові є іспити для отримання сертифікату Гете-Інституту, Австрійського диплома (ÖSD), тест на німецьку як іноземну мову (Test DaF) тощо. Формальні тести повинні відповідати певним загальновизнаним критеріям якості. Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах [3, с. 273].

Нестандартизовані (неофіційні) тести розробляються самим викладачем для своїх учнів / студентів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певної навички або вміння. Нестандартизовані тести застосовуються під час поточного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку у навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести не потребують визначення усіх кількісних показників якості, проте вони також повинні відповідати певним вимогам якості.

Типовою особливістю офіційних іспитів є стандартизація. Метою стандартизації є забезпечення умов, за яких проводиться випробування задля отримання достовірних та справедливих результатів [5, с. 15]. Наприклад, у стандартизованому оцінюванні чітко регламентується, які тексти та формати завдань (типи завдань) слід використовувати, які реакції з боку студентів слід оцінювати як доказ певної компетентності, як слід оцінювати ці реакції, та який рівень компетентності (наприклад, B1) відповідає певним досягненням. Стандартизовані іспити містять чіткі та суворі правила. Після іспиту учасники отримують сертифікат із зазначенням кількості набраних балів та / або класифікації за рівнем компетентності, описаним у змістовному відношенні (наприклад, B1 або A2) [11].

Орієнтовне групове оцінювання

В оцінюванні, орієнтованому на контрольну групу, результати характеризуються щодо результатів роботи інших респондентів відповідної групи або відносно зовнішньої контрольної групи (наприклад, усіх учнів певного шкільного / університетського рівня). Така форма є соціально відносною. Оцінка, орієнтована на контрольну групу, залежить від рівня результативності у відповідній

групі та від складності відповідних екзаменаційних завдань. Такий тест не надає об'єктивної оцінки конкретних лінгвістичних компетенцій.

Отже, якщо учні / студенти входять до списку десяти відсотків учасників, які демонструють найкращі показники оцінювання, це не обов'язково означає, що вони володіють високим рівнем компетенцій з іноземних мов. З одного боку, можливо, що інші учасники тесту мають дуже низький рівень мовних знань. Крім того, вони могли скласти іспит, який був набагато нижче їхнього рівня і був для них порівняно легким [8, с. 86].

Критеріально-орієнтоване оцінювання

Часто необхідно оцінити не тільки рівень продуктивності у відповідній групі учнів / студентів, але й певні компетенції. У цьому випадку необхідно провести (додаткове) оцінювання на основі визначених критеріїв, тобто так зване критеріально-орієнтоване оцінювання. Критеріями можуть бути, наприклад, широта використовуваного словникового запасу або ситуативна адекватність висловлювань. Критеріально-орієнтована оцінка є абсолютною, оскільки вона незалежна від продуктивності групи, тобто від безпосереднього змістовного значення. Якщо ви працюєте з описами

навичок, то таке оцінювання буде критеріально-орієнтованим. Якщо критерій сформульований як мета навчання, то мова йде також про навчально-орієнтоване оцінювання.

Критеріальне оцінювання, орієнтоване на прозорі цілі навчання, може мати мотиваційну функцію для багатьох студентів, оскільки вони точно знають, чого від них очікують. Проте, таке оцінювання може також бути демотивуючим для студентів з нижчим рівнем знань, особливо якщо всіх вимірюють за одними і тими ж критеріями. Цьому викладачі можуть протидіяти особливою увагою до індивідуального прогресу своїх студентів. Таким чином, викладач може виділити аспект, яким студент оволодів краще, ніж на останньому іспиті, і дати за це плюс в оцінці. Крім того, в рамках неформального оцінювання, можна застосовувати внутрішню диференціацію і використовувати різні завдання і стандарти оцінки для студентів на різних рівнях компетенції.

Результат оцінювання в основному може інтерпретуватися як орієнтованим на базову групу, так і орієнтованим на критерії. Таким чином, оцінювання на занятті часто є одночасно критеріальним та орієнтованим

на базову групу. Крім того, значення шкали багатьох стандартизованих перевірок можна інтерпретувати як з точки зору розподілу продуктивності у відповідній базовій групі, так і за змістом, коли мова йде, наприклад, про вирішення завдань відповідно до встановлених вимог [8, с. 92].

Підсумкове та формувальне оцінювання

Оцінювання результатів може проводитись вибірково, бути орієнтованим на продукт / результат у кінці навчального розділу (підсумкове) або бути постійно інтегрованим та орієнтованим на процес навчання (формувальне). Однак у більшості випадків неможливо безпосередньо визначити, чи є оцінювання у формі іспиту підсумковим чи формувальним. Це залежить від мети, з якою проводиться іспит.

Підсумове оцінювання може проводитись як внутрішнє оцінювання у школі або іншому освітньому закладі, а також як зовнішнє оцінювання, наприклад, в рамках публічної підзвітності. Типовими прикладами підсумкового оцінювання є оцінки у таблиці / свідоцтві, які видаються наприкінці півріччя або року, а також загальнонаціональні тести для перевірки знань за певними стандартами. Підсумкове оцінювання націлене на

стабільний контроль якості і часто виконує такі функції, як виставлення оцінок, призначення (наприклад, на певний курс) або відбір (з точки зору навчання). Відповідно, підсумкове оцінювання характеризується як оцінка успіху навчання.

З іншого боку, при формувальному оцінюванні результати безпосередньо включаються в подальше планування заняття. Вони служать для оптимізації навчання і подальшого розвитку компетенцій. Центральним інструментом формувального оцінювання є спостереження. Формувальне оцінювання зазвичай орієнтоване на критерії і дозволяє уникнути порівняння учнів/студентів один з одним, оскільки орієнтоване на базову групу. Крім того, цілі навчання та критерії оцінки стають прозорими і викладачі та учні несуть спільну відповідальність за результати. [22].

Загалом, будь-який тип діагностики, що супроводжує процес навчання, є свого роду формувальним оцінюванням. Так, наприклад, якщо при перевірці завдання ви спостерігаєте, що учні / студенти не можуть адекватно розповісти про минуле, і використовуєте цю інформацію для зворотного зв'язку з ними або для планування їх подальшого навчання, це є прикладом

формувального оцінювання. На відміну від стандартизованого підсумкового тестування, формувальне оцінювання є часто заздалегідь не запланованим і відбувається як діалогічна і кооперативна взаємодія між викладачем і учнями / студентами.

Нарешті, зворотній зв'язок при формувальному оцінюванні повинен бути описовим, тобто повинні бути описані сильні та слабкі сторони учнів / студентів, щоб вони могли сприймати і відображати свій власний прогрес, а також можливі проблеми. Зворотній зв'язок, по можливості, не повинен бути пов'язаним з оцінкою, але, скоріше, спрямованим на підвищення мотивації [17, с. 4].

Відтак, формувальне оцінювання оцінює процес, завжди є позитивним, індивідуалізованим, ціннісним, дає зворотний зв'язок. Підсумкове оцінювання оцінює результат, виносить оціночне судження, застосовується відповідно до стандартів, показує недоліки. Обидва види оцінювання вимагають критеріїв, застосовують засоби вимірювання та є доказовими.

Формувальне і підсумкове оцінювання підпорядковані різним цілям:

- формувальне оцінювання має на меті підвищити якість;

- підсумкове оцінювання має на меті оцінити якість.

Формувальне оцінювання здійснюється під час навчального процесу, підсумкове – по його завершенні.

Формувальне оцінювання перевіряє, як триває навчання, є діагностувальним: ідентифікує сфери, де необхідне покращення, ідентифікує недоліки і покращує навчання, здійснюється під час навчального процесу, допомагає учням / студентам вчитися один в одного.

Підсумкове оцінювання перевіряє, що було вивчено, є оціночним – вимірює досягнення певного рівня, судить про якість, відбувається в кінці навчального процесу та змушує учнів/студентів конкурувати між собою [4].

Зовнішнє оцінювання

Усі стандартизовані тести та іспити (наприклад, DSD, іспити на сертифікат Інституту Гете, ÖSD, TestDaF) використовуються з метою зовнішнього оцінювання. Відтак, зовнішній заклад або викладач оцінює лінгвістичні компетенції учнів / студентів, після чого ті отримують офіційне свідоцтво, сертифікат або, у випадку оцінювання у школі, оцінку. Зовнішнє оцінювання є переважно формальним. Якщо оцінювання проводиться викладачем

на власний розсуд на занятті, йдеться про внутрішнє оцінювання, яке може бути як формальними, так і неформальними [16, с. 12].

Самооцінювання

Типове самооцінювання має такі характеристики: його може ініціювати як викладач, так і самі учні. Для самооцінювання можна використовувати готові тести. Результати надають інформацію про власний статус навчання та допомагають контролювати подальший процес навчання. Самооцінювання допомагає замислитись над власним навчанням і заохотити подальший процес навчання [24, с. 229].

У цьому контексті варто зазначити кілька важливих питань, які мають на меті заохотити саморефлексію: Що я знаю? Які мої сильні та слабкі сторони? Що мені потрібно покращити? Як я можу це зробити? На що мені слід звернути увагу? Які будуть мої наступні кроки та як я можу контролювати свої успіхи?

Самооцінювання учнів / студентів своїх компетенції також є важливою інформацією для викладача, оскільки дозволяє акцентувати увагу на тих моментах, що залишилися поза його увагою [18, с. 207].

Самооцінювання може слугувати різним цілям, включаючи:

- самовдосконалення (шляхом самоконтролю та критичного оцінювання свого прогресу та зростання);
- виявлення прогалин у розумінні та результатах (тобто порівняння між поточними показниками та результатами навчання);
- розуміння того, як покращити навички та ефективність;
- розвиток навичок критичного мислення.

Самооцінка також спонукає учнів / студентів взяти на себе відповідальність за власне навчання, що може підвищити мотивацію та самоорієнтацію. Мотивацію можна додатково посилити, заохочуючи студентів пов'язувати результати навчання та уроків із власним досвідом, кар'єрою чи особистими цілями [25].

Експертне (колегіальне) оцінювання

Експертна оцінювання – це процес, за допомогою якого студенти критикують (оцінюють) виступи інших студентів. Формат експертного оцінювання підкреслює навички, заохочує залучення у процес, зосереджує увагу на навчанні, встановлює посилення, сприяє вдосконаленню, забезпечує підвищений рівень зворотного зв'язку, сприяє

відвідуванню та навчає відповідальності. Експертна оцінка – це унікальна, контрольована та точна форма оцінювання, яка залучає ретельно підібрані інструменти оцінювання [28, с.27].

Застосування оцінювання однолітків у груповій роботі може збільшити мотивацію, залученість та соціальну присутність на курсі, одночасно максимізуючи час навчання. Фактично, студенти самі забезпечують зворотний зв'язок, тоді як викладач зосереджується на більш цілеспрямованому керівництві. Ключем до успішного зворотного зв'язку є конструктивне, чесне середовище, в якому студенти почуваються в безпеці, щоб ділитися чесною, але корисною критикою.

Шляхом моніторингу один одного студенти вчаться краще оцінювати себе, що стає у пригоді протягом усієї академічної та професійної кар'єри. Додатковими перевагами оцінювання з боку однолітків є те, що учні / студенти вчаться:

- застосовувати концепції та навички курсу для вирішення проблем;
- співпрацювати з іншими для досягнення спільної мети;
- вивчати різноманітні точки зору та ідеї;

- брати на себе більшу відповідальність у процесі навчання;

- застосовувати (і, можливо, створювати) об'єктивні критерії для оцінювання якості завдання та його виконання.

Експертне оцінювання також вирішує проблему схильності учнів / студентів у груповій роботі покладатися на членів команди, які проявляють ініціативу при виконанні групових завдань. Додаючи елемент підзвітності та критичного огляду, учні / студенти, швидше за все, докладуть зусиль, щоб справити гарне враження та забезпечити позитивний відгук своїх однолітків [21].

Для ефективної організації та проведення контролю необхідно чітко уявляти об'єкти контролю, які виступають критеріями оцінки рівня володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Якщо завданням контролю є визначення рівня володіння студентами іншомовною діяльністю, то об'єктами контролю виступають мовленнєві навички і вміння, які забезпечують успішність організації цієї діяльності. Отже, об'єктами контролю є слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (лінгвістична компетенція) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням

лінгвокраїнознавчих та соціокультурних особливостей цих видів, мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

Важливо використовувати різні методи контролю відповідно до рівня знань студентів і, можливо, їхніх інтересів. Процес контролю навчальної діяльності студентів повинен базуватися на принципах систематичності, об'єктивності, диференційованості й урахування індивідуальних особливостей студентів.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію (правила) щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, засвоєний учнями / студентами раніше [6].

При оцінюванні аудіювання або читання важливо знайти відповіді на наступні питання:

Чи можуть учні/студенти розпізнати важливі для розуміння тексту слова та визначити їхній зміст у контексті?

Чи можуть вони зрозуміти загальний зміст коротких текстів (наприклад, текстів для прослуховування, відео, текстів для читання)?

Чи можуть вони зрозуміти основні висловлювання з більшого тексту?

Чи можуть вони визначити конкретну детальну інформацію з тексту?

Чи можуть вони розпізнати емоції і стан людей по інтонації і наголосу або завдяки лексичному запасу?

Чи можуть вони адекватно зрозуміти співрозмовника в усній взаємодії?

Вибір формату завдання

1. Чи можуть учні/студенти розпізнати важливі для розуміння тексту слова та визначити їхній зміст у контексті?

Для відповіді на це запитання можна використовувати диктант з заповненням пропущених слів / словосполучень, видалених у стенограмі. Однак реконструкція слів повинна здійснюватись під час прослуховування. Тільки таким чином можна виключити, що учні/студенти згодом реконструюють прогалини тільки на основі своїх навичок читання, словникового запасу і граматики, не демонструючи навички аудіювання. Для уникнення цього, потрібно обмежити час редагування тексту після прослуховування [9].

2. Чи можуть вони зрозуміти загальний зміст коротких текстів (наприклад, текстів для прослуховування, відео, текстів для читання)?

Завдання на встановлення відповідності – це тестове завдання на вибір відповіді, що складається з основи та низки альтернатив — варіантів відповідей, розміщених у дві колонки. Одна колонка (ліворуч) — це перелік вихідних умов (слів, словосполучень, речень, дат, формул, термінів тощо), до яких тестований має знайти потрібну відповідь у другій колонці (праворуч), яку називають списком відповідей. Тестований має порівняти матеріал лівої й правої колонок і утворити правильні логічні пари. Перед основним завданням надається інструкція. Визначають два типи завдань: завдання, у яких відповідь можна вибирати тільки один раз, і завдання, у яких відповідь можна вибирати кілька разів. Завдання можуть бути складені у формі вибору відповідей і у формі надання відповідей (в лівій колонці необхідно самостійно вписати відповідь, утворивши логічну пару).

Також можна обрати кілька коротких текстів, наприклад, на тему актуальних пропозицій в Інтернеті. Після цього коротко описуються шість (кількість може варіюватись) ситуацій, в яких зазначено, яку саме

інформацію люди шукають в Інтернеті. Учні / студенти повинні зіставляти ситуації з відповідними інтернет-оголошеннями. Для того, щоб уникнути автоматичного зіставлення останнього тексту без розуміння, необхідно представити різну кількість ситуацій і текстів, де, наприклад, більше текстів, ніж ситуацій [7]. Такі завдання можна створити досить легко, як тільки ви знайдете короткі тексти з певної тематики.

3. Чи можуть вони зрозуміти основні висловлювання з більшого тексту?

У стандартизованих іспитах для перевірки цієї компетенції дуже часто використовуються завдання з множинним вибором (Multiple-Choice/МС). Завдання типу вірно / невірно і короткі відповіді на питання також часто використовуються у процесі навчання. До того ж, вони є більш автентичними, ніж завдання МС, та відносно простими у розробці.

При розробці вправ множинного вибору слід дотримуватись певних міркувань:

- Питання повинні містити лише одне правильне рішення. Їх легше складати та оцінювати.

- Питання не повинні мати більше трьох варіантів відповіді, щоб учасникам не довелося читати

занадто багато. Для завдань з контролю читання можна вказати більше трьох варіантів, але це ускладнюватиме створення завдань МС.

- Варіанти відповіді повинні, наскільки це можливо, мати приблизно однакову довжину. Якщо це неможливо, уникайте того, щоб правильне рішення відповідало найдовшому варіанту, оскільки це може привернути увагу.

- Дистрактори, тобто неправильні варіанти, повинні бути правдоподібними.

- Варіанти повинні бути якомога легшими для розуміння, наприклад, не містити подвійних заперечень.

При вирішенні питань МС, конструктивно нерелевантні загальні знання повинні грати якомога меншу роль. Тому слід уникати того, що завдання можна вирішити виключно на основі загальних знань без урахування контексту.

Якщо завдання складається з декількох питань МС, переконайтесь, що правильна відповідь знаходиться в різних варіантах відповіді. Щоб досягти цього, упорядкуйте параметри в алфавітному порядку або в порядку зростання довжини, якщо не вдалося знайти варіанти приблизно однакової довжини.

Переконайтеся, що відповідь на запитання не залежить від відповіді на попередні / подальші запитання [14, с. 101].

Короткі відповіді в порівнянні з завданнями типу «вірно / невірно» і множинним вибором мають перевагу, оскільки учасники не можуть випадково обрати правильну відповідь із запропонованих відповідей. Тим не менш, потрібно роз'яснити, що цей формат передбачає короткі відповіді без оцінювання правильної/неправильної орфографії та синтаксису.

4. Чи можуть студенти визначити конкретну детальну інформацію з тексту?

Загалом, тут можна використовувати всі вище зазначені формати завдань, зокрема, завдання множинного вибору, завдання типу вірно / невірно і короткі відповіді. Проте, в завданнях з розуміння на слух потрібно ознайомити учнів/студентів з запитаннями ще до прослуховування аудіо, щоб ті могли зосередитися на конкретній інформації. З іншого боку, у контролі читання послідовність запитань не є значною, оскільки інформацію можна знайти у тексті, тож учні / студенти можуть самі вирішувати, в якому порядку виконувати завдання.

Крім того, розуміння конкретної докладної інформації можна перевірити за допомогою формату заповнення пропущених слів, видаливши спеціально відповідні до змісту слова в тексті, що передбачає їхнє подальше реконструювання. При цьому, одночасно з навичками розуміння тексту, перевіряються продуктивні лексичні та граматичні компетенції. Подібним до такого формату є завдання типу C-Test, де механічно видаляються частини слів [12, с. 76]. С-тести фіксують загальний рівень володіння іноземною мовою та дозволяють оцінювати об'єктивно і точно.

5. Чи можуть вони розпізнати емоції і стан людей по інтонації і наголосу або завдяки лексичному запасу?

Окрім завдань на розуміння загального та детального змісту тексту, можна оцінити розуміння емоційного забарвлення тексту. В таких завданнях слід звертати увагу на вибір порядку слів, емфатичних конструкцій, інтонацій, які передають настрій, стан, або іншу екстралінгвістичну інформацію. При застосуванні такого виду оцінювання слід переконатися, що у тексті міститься достатньо інформації для виконання цього завдання незалежно від інших завдань.

6. Чи можуть вони адекватно зрозуміти співрозмовника в усній взаємодії?

Після прослуховування / прочитання тексту слід організувати взаємодію у парах або групах та оцінити як рівень володіння інформацією, так і саму взаємодію між учасниками.

Слід зазначити, що розуміння читання та аудіювання відрізняються у важливих аспектах. Ключова відмінність полягає у тому, що процес розуміння на слух відбувається в реальному часі, тому, на відміну від читання, учні / студенти не мають можливості повернутися до тексту. На багатьох стандартизованих іспитах аудіотекст прослуховують двічі, хоча у відповідних реальних ситуаціях зазвичай текст слухають лише раз. Дворазове прослуховування дозволяє більш справедливо оцінити навички аудіювання, оскільки часто можуть виникати фонові шуми. Крім того, дворазове прослуховування зменшує хвилювання, яке часто пов'язане з контролем аудіювання [12, с. 78].

На відміну від контролю читання та аудіювання (відео-перегляду), який оцінює компетенції лише опосередковано, контроль письма дозволяє чіткіше оцінити мовні навички учнів/студентів. Важливо

визначити, які саме компетенції перевіряються під час письма. Відповідно, контроль буде зосередженим на таких аспектах, як:

Наскільки учні/студенти здатні:

- орфографічно правильно писати;
- заповнювати вказані формуляри, поширені у мовному середовищі (наприклад, реєстраційні форми);
- формулювати висловлювання більш складного змісту до адресата в залежності від наміру спілкування;

писати зв'язний, змістовно логічний текст? [23, с. 157].

При розробці завдань слід керуватись наступними принципами:

- Сформулюйте інструкцію щодо виконання завдання та, за необхідності, ситуацію коротко, чітко і зрозуміло, щоб на виконання письма якомога менше впливали навички читання.

- Складіть специфікації, пов'язані зі змістом, у формі чітких інструкцій, зображень, графіків, тематичних пунктів, формулярів тощо. Тип специфікацій залежить від рівня володіння мовою. Чим вищий мовний рівень, тим

легше їм виконувати це завдання, а тому очікувані результати письма повинні бути якомога складнішими.

- Якщо ви хочете досягти високого рівня порівнянності результатів, тоді ваше оцінювання повинно бути максимально стандартизованим: тестуючі повинні отримувати однакові специфікації, працювати в однакових умовах (наприклад, однакові часові обмеження для всіх) і проходити оцінку за тими ж критеріями. Але якщо група гетерогенна за рівнем, можна розробити завдання різної складності або встановити різні тематичні пріоритети. Це дозволяє досягти внутрішньої диференціації. Що стосується справедливого оцінювання, процедура, звичайно, є проблематичною, оскільки показники можна порівнювати лише частково.

- Перед оцінюванням попередьте, чи можна використовувати (електронний) словник, і переконайтесь, що всі кандидати мають рівний доступ до нього.

- Сформулюйте критерії оцінювання під час підготовки до іспиту; викладіть свої критерії перед оцінюванням та поясніть їх. Ви також можете варіювати критерії і, наприклад, зосередитись на правильності або інших критеріях.

- Якщо це можливо, дайте відгуки на роботи.

Процес зворотного зв'язку покращує навчання [26; 30].

Що стосується контролю говоріння, то необхідно визначити, які конкретні аспекти усної комунікативної компетентності повинні оцінюватись. Таким чином, можна сфокусуватись на наступних аспектах:

Якою мірою учасники здатні:

- адекватно реагувати на запитання співрозмовника;

- зв'язно висловлюватись на обрану тему;

- під час взаємодії реагувати і, відповідно, ініціювати розмову?

Вибір формату завдань:

1. Якою мірою учасники здатні адекватно реагувати на запитання співрозмовника?

Для цього можна обрати усну співбесіду з викладачем. Екзаменатор не просто ставитиме загальні запитання, що стосуються екзаменуемого. На більш високому мовному рівні такі питання слугують вступом для створення більш сприятливої атмосфери для подальшого інтерв'ю. Запитання, загалом, стосуються матеріалу відповідно до навчальної програми та тем занять. Заздалегідь можна підготувати релевантні

запитання, які вимагають більш складної аргументації. Оскільки під час внутрішнього оцінювання викладачі знають своїх учнів / студентів, вони також звертатимуться до певних сфер їхніх інтересів. Якщо кандидат недостатньо напружений/сконцентрований або перенапружений, запитання слід відрегулювати відповідно. Кандидатам часто дається кілька хвилин для підготовки до іспиту, однак це може змінити мету / результат оцінювання, оскільки у такому випадку неможливо об'єктивно та надійно оцінити здатність спонтанно реагувати в діалозі [20, с. 30].

2. Якою мірою учасники здатні зв'язно висловлюватись на обрану тему?

Для цього можна сформулювати завдання, в якому пропонується презентувати доповідь на задану тему. Учасникам надається достатній час для підготовки, однак його не можна використовувати для підготовки дослівних формулювань. Також потрібно вирішити, чи можуть кандидати використовувати (електронний) словник під час підготовки доповіді і чи можуть вони звертатись до своїх нотаток з етапу підготовки до оцінювання. Для проведення оцінювання також потрібно вирішити, чи викладач, що проводить оцінювання, проводить підготовку під час

занять, чи вперше оцінює учасників, а також чи може він / вона надавати допомогу під час оцінювання. Слід також прояснити, чи дозволені, або навіть бажані запитання від екзаменаторів [20, с. 32].

Слід зазначити, що під час проведення контролю говоріння не існує обов'язкових вказівок щодо питань. Тобто, екзаменатори / викладачі самі вирішують, що саме хочуть перевірити, і як це можна зробити найбільш валідним та об'єктивним способом. Наприклад, якщо ви хочете дізнатись про поточний рівень розвитку навичок учнів / студентів, слід переконатись, що учасники можуть оптимально показати свій поточний рівень успішності за даних умов. Якщо, навпаки, ви хочете знати, що потенційно можуть учні / студенти з компетентною допомогою, тоді слід толерантно реагувати на короткі затримки, сумнівну інтонацію та прохання про допомогу.

3. Якою мірою учасники здатні під час взаємодії реагувати і, відповідно, ініціювати розмову?

Багато прикладів такого типу завдань можна знайти на стандартизованих іспитах. Як правило, учасники іспиту отримують рольові картки, які ініціюють та направляють взаємодію. Екзаменуємим також може надаватись короткий час для підготовки. У парному тесті учасники

повинні разом вирішити проблему у комунікації (наприклад, обговорення подарунка на день народження, підготовка спільного проекту) або виконати свою роль у діалозі з партнером. У всіх усних іспитах вирішальну роль відіграють самі учасники, тобто їхня особистість, поведінка, техніка запитань і реакції на співрозмовника [20, с. 33].

Вказівки щодо проведення усних оцінювань

- Не слід відразу приступати безпосередньо до усного оцінювання. Краще почати з розминки (наприклад, у вигляді простих загальних питань), щоб послабити напруженість та зменшити екзаменаційну тривогу.

- Перш за все, слід ставити більш відкриті питання, тобто питання, на які учасники не можуть просто відповісти так/ні. Як правило, це спеціальні запитання: що, як, чому, де, і т.д.. Якщо ви ставите закриті питання, наприклад, про певні розважальні заходи ("Вам подобається хіп-хоп?"), на які екзаменуючі можуть відповісти тільки так / ні, то доповнюйте запитаннями ("і чому / чому не ...?"), щоб продовжити / розширити відповідь.

- Дайте учням / студентам достатньо часу, щоб відповісти на ваші запитання.

Спробуйте з'ясувати верхню межу компетентностей учасників оцінювання. Якщо ви помітили, що вони показали відмінні результати в попередньому ході оцінювання, дайте завдання, що вимагають навичок більш високого мовного рівня. Якщо ви помітили, що учасники не можуть відповісти на запитання або відповідно відреагувати, зменшіть ваші вимоги [19, с. 57].

Якщо ви помітили, що учні / студенти постійно справляються з певними мовними вимогами (наприклад, вимогами рівня А2) протягом тривалого часу, ви можете класифікувати та оцінювати їх відповідно до рівня [13, с. 11].

Якщо метою іспиту є виявлення не тільки поточного мовного рівня, але й потенціалу навчання екзаменуємих, то на оцінюванні можна надавати допомогу. Так, наприклад, якщо ви помічаєте, що для вирішення завдання не вистачає центрального слова, можна допомогти з лексикою. Ви також можете корегувати завдання і спостерігати, чи будуть, і в якій мірі, ці корективи використані для самокорекції в подальшому [27, с. 192].

Оцінювання лексико-граматичних навичок.

Лексико-граматичні мовні засоби є допоміжними з точки зору компетентнісного та практично-орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов. Тому багато стандартизованих тестів на визначення мовного рівня не містять окремих частин для перевірки граматичних і лексичних компетенцій [7]. Граматика і лексика, швидше, висвітлюються при перевірці продуктивних письмових і усних компетенцій на основі таких критеріїв, як "спектр мовних засобів" і "граматична правильність".

У навчальному контексті оцінювання, орієнтовані на конкретні граматичні та лексичні навички, зустрічаються часто і можуть бути цілком значущими, особливо якщо в певних розділах навчання центральна увага приділяється граматичним або лексичним знанням.

Що стосується перевірки мовних знань, то необхідно визначити, які конкретні аспекти мають бути висвітлені під час оцінювання.

Наприклад, можна поставити наступні питання:

Чи мають учасники оцінювання:

- лексичні та граматичні навички для адекватного сприйняття текстів;
- лексичні та граматичні навички для адекватного продукування текстів;

- лексичні та граматичні навички, здобуті у розділі навчання;

- необхідні лінгвістичні навички, щоб говорити про гіпотетичні події в майбутньому і т.д. [29, с. 38]. При складанні завдань для оцінювання необхідно більш точно вказати такі загальні описи конструкту.

Серед завдань на перевірку лексико-граматичних навичок можна виділити заповнення пропусків у тексті або виправлення помилок. Здатність виправляти власні помилки є важливою стратегічною компетенцією у багатьох цільових мовних ситуаціях. Крім того, такого роду завдання перевіряють, чи можуть студенти продуктивно використовувати важливі мовні засоби, тобто вони розвивають практично орієнтовані компетенції.

Таким чином, слід ще раз підкреслити важливість контролю знань учнів / студентів. Ефективне оцінювання має велике значення для всіх учасників навчального процесу. Відтак, учні / студенти можуть зрозуміти і відчувати, яких успіхів вони досягли у вивченні іноземної мови, а також визначити слабкі місця, яким слід приділити більшу увагу. Викладачі, у свою чергу, здійснюють постійний моніторинг, що дозволяє їм ефективно управляти навчальним процесом, варіюючи зміст

навчання, форми та методи контролю. Правильні об'єктивні оцінки, виставлені викладачем, є стимулом для подальшої роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчик О. Тест як метод контролю рівня володіння іноземною мовою. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2685#> (дата звернення: 12.05.2021).

2. Бойко Ю. Тест як один з видів контролю рівня володіння іноземною мовою у ВНЗ. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/566> (дата звернення: 12.05.2021).

3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 1999. 320с.

4. Оцінювання в Новій українській школі: ресурс для розвитку замість вироку. URL: <https://nus.org.ua/view/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/> (дата звернення: 12.05.2021).

5. Рапопорт И. А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспектива. Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 18–24.

6. Шипілова І. Методи та прийоми контролю рівня володіння іноземною мовою. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2001> (дата звернення: 12.05.2021).

7. Alderson J. C., Cseresznyes M. Into Europe – Prepare for modern English exams: Reading and use of English. Budapest: Teleki László Foundation ; British Council Hungary, 2003. URL: https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/IE_Reading.html (дата звернення: 12.05.2021).

8. Dlaska A., Krekeler C. Sprachtests: Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren. 2009. 202 s.

9. Fehervaryny H. K, Pizorn K. Into Europe – Prepare for modern English exams: Listening. Budapest : Teleki László Foundation ; British Council Hungary, 2005. URL: https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/IE_Reading.html (дата звернення: 12.05.2021).

10. Gates S. Exploiting washback from standardized tests. Language testing in Japan. Tokyo, 1995. P. 101–106.

11. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin : Langenscheidt, 2001. 248 S.

12. Grotjahn R. Hörverstehen: Konstrukt und Messung. Fremdsprachen Lehren und Lernen. 2012. Vol. 41, No. 1. S. 72–86.

13. Grotjahn R., Kleppin K. Transparente Notengebung: Mündliche Leistungen kriterienorientiert bewerten. Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch. 2010. Vol. 44, No. 104. S. 9–13.

14. Grotjahn R., Tesch B. Messung der Leseverstehenskompetenz im Fach Französisch. Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I. / R. Porsch, B. Tesch, O. Köller. (Hrsg.). Münster, 2010. S. 91–124.

15. Grotjahn R. Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien. Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen / B. Tesch, E. Leupold, O. Köller (Hrsg.). Berlin, 2008. S. 149–186.

16. Harsch C. Externe Evaluation: Verhältnis zum fremdsprachlichen Unterricht. Praxis Fremdsprachenunterricht. 2009. No. 1. S. 9–14.

17. Kieweg W. Diagnostizieren und fördern : [Thementeil]. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. 2010. Vol. 44, No. 105. S. 2–7.

18. Kleppin K. Selbstevaluation. Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen / B. Tesch, E. Leupold, O. Köller (Hrsg.). Berlin : Cornelsen Scriptor, 2008. S. 205–215.

19. Luoma S. Assessing speaking. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 227 p.

20. Neumüller U. E. Mündlichkeit überprüfen: Mündliche Klassenarbeiten planen, durchführen, bewerten. Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch. 2010. Vol. 44, No. 104. S. 29–35.

21. Peer evaluation. URL: <https://sites.google.com/a/uwlax.edu/teaching-improvement-guide/improvement-strategies/assessing-learning/i-peer-evaluation> (дата звернення: 12.05.2021).

22. Phillips D. C. The many functions of evaluation in education. Education Policy Analysis Archives. 2018. Vol. 26, No. 46. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3811>.

23. Porsch R., Tesch B. Messung der Schreibkompetenz im Fach Französisch. Standardbasierte

Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I / R. Porsch, B. Tesch, O. Köller (Hrsg.). Münster, 2010. S. 151–176.

24. Roche J. Fremdevaluation und Selbstevaluation. Handbuch Fremdsprachendidaktik. Velber, 2010. S. 228–231.

25. Self-Assessment. URL: <https://sites.google.com/a/uwlax.edu/teaching-improvement-guide/improvement-strategies/assessing-learning/h-self-assessment> (дата звернення: 12.05.2021).

26. Tanko G. Into Europe - Prepare for modern English exams: The writing handbook. Budapest : Teleki László Foundation ; British Council Hungary, 2005. URL: https://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/IE_Writing.html

27. Tesch B., Grotjahn R. Messung der fremdsprachlichen Sprechkompetenz im Fach Französisch. Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I / R. Porsch, B. Tesch, O. Köller (Hrsg.). Münster, 2010. S. 177–205.

28. Weaver R. L., Cotrell H. W. Peer evaluation: A case study. Innovative Higher Education. 1986. No. 11. P. 25–39. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01100106>.

29. Weber T. Lexikon und Grammatik in Interaktion: Lexikalische Kategorisierungsprozesse im Deutschen. Berlin ; New York : Walter de Gruyter GmbH und Co, 2010. 301 s.

30. Weigle S. C. Assessing writing. Cambridge. Cambridge University Press, 2002. 268 p.