

УДК 378.147, 811.133.1

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГОВОРІННІ

О.О. Українська, канд. пед. наук (Харків)

У статті формулюються підстави для застосування системного підходу до тестування мовленнєвої компетенції майбутніх учителів у говорінні іноземною мовою. Наводяться трактування цього підходу тестологами. Будується концепція його використання в умовах вищої школи, згідно з якою субтест з говоріння розглядається як невід'ємна частина системи навчання та, як наслідок, спирається на ті ж самі загальнодидактичні принципи. З огляду на це описується процес організації тестування говоріння.

Ключові слова: компетенція в говорінні, майбутній учитель іноземної мови, системний підхід, тестування.

Украинская О.А. Системный подход к тестированию уровня сформированности компетенции будущих учителей в говорении. В статье формулируется обоснование применения системного подхода к тестированию речевой компетенции будущих учителей в говорении на иностранном языке. Приводятся трактования этого подхода тестологами. Создается концепция его использования в условиях высшей школы, согласно которой субтест по говорению рассматривается как неотъемлемая часть системы обучения и, как следствие, опирается на те же общедидактические принципы. С учетом этого описывается процесс организации тестирования говорения.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, компетенция в говорении, системный подход, тестирование.

Ukrayinska O.O. System approach to testing future teachers' competence in speaking. In this article the rationale for applying the system approach to testing future teachers' competence in speaking a foreign language is formulated. There considered the interpretation of this approach by testers. The concept of how to apply it in universities is established, according to which the speaking subtest is regarded as an integral part of the system of learning and consequently is based on the same general principles. This contributes to the description of the process of testing speaking.

Key words: future foreign language teacher, speaking competence, system approach, testing.

Тестування вважається ефективним методом оцінювання у сучасній методиці викладання іноземних мов (ІМ), оскільки воно може за умов високої якості розробки тестів забезпечити успішну реалізацію мети і функцій контролю. Так у чинній програмі з англійської мови для університетів/інститутів зазначено, що контроль навчальних досягнень студентів має проводитися за допомогою саме тестових завдань [6, с. 12-13].

Як відомо, у багатьох випадках успішне досягнення комунікативної мети неможливе без уміння чітко і логічно усно висловлювати власні думки. Для вчителя ІМ усне мовлення взагалі

має першорядне значення: це виклад нового матеріалу учням, надавання їм інструкцій, пояснень, коментарів, виступи на міжнародних конференціях, спілкування з іноземними колегами. Саме тому навчанню говоріння майбутніх учителів приділяється підвищена увага. Для ефективнішого керування процесом такого навчання використовують широкий спектр інструментів оцінювання, у тому числі тестові завдання. Уважається, що контролювати невідповідне говоріння є найскладнішим, оскільки від студентів очікується продукування вільно конструйованих відповідей, що, як правило, не підлягають стандартизації, а це ускладнює їх порівняння екзаменатором з метою оцінювання. Таким чином, виникає необхідність розробляти такі завдання, які б дозволили відносно стандартизувати очікувані відповіді, та виділити такі критерії оцінювання, які б полегшили завдання екзаменатора встановити рівень мовленнєвої компетенції в студента.

Об'єктом дослідження є тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні іноземною мовою.

Предметом дослідження є системний підхід до тестування рівня сформованості компетенції майбутніх учителів іноземної мови у говорінні.

Метою дослідження є розкрити сутність системного підходу до тестування рівня сформованості компетенції майбутніх учителів іноземної мови у говорінні.

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- обґрунтувати необхідність виділення низки підходів до тестування говоріння;
- проаналізувати трактування системного підходу до тестування вітчизняними та зарубіжними методистами;
- описати процес організації тестування у вищому навчальному закладі (ВНЗ) з позицій обраного підходу.

Матеріалом дослідження слугують сучасні науково-теоретичні положення стосовно організації тестування, сформульовані вітчизняними та зарубіжними методистами.

Для розробки ефективних методик тестування говоріння слід створити відповідне наукове підґрунтя, оскільки тестова форма контролю цього виду мовленнєвої діяльності ще широко не використовується в Україні, а в поодиноких випадках її застосування спостерігається дотримання лише окремих положень. Таким чином виникає потреба укласти необхідну теоретичну базу, до якої входять підходи, що й зумовлює **актуальність** цього дослідження.

Терміном «підхід» позначають загальну вихідну концептуальну позицію, вирішальну для розгляду і визначення інших підпорядкованих концептуальних положень [4, с. 38; 8, с. 95]. Згідно з тлумаченням сучасного словника методичних термінів ця базисна категорія є точкою

зору на сутність предмета, якого слід навчати і визначати навчальні досягнення, і яка оцінюється як методологічна основа дослідження в конкретній галузі знань [1, с. 225-226]. Отже терміном «підхід» користуємося для позначення вихідних положень, які мають бути застосованими до природи тестування та способів його реалізації, для характеристики існуючих точок зору на предмет тестового контролю та можливості його застосування в процесі навчання певній ІМ.

Виходячи з потреби визначення теоретичних засад організації вимірювання рівня сформованості мовленнєвої компетенції у говорінні, під час дослідження нами було виділено чотири підходи: системний, комунікативний, компетентнісний і рівневий [7, с. 16-39]. Слід зауважити, що вибір таких підходів був зумовлений, по-перше, сучасними тенденціями в організації навчального процесу, а саме трактуванням у сучасній методиці викладання ІМ навчання як системи, в межах якої виділяють підсистему контролю, по-друге, сучасною методичною концепцією, згідно з якою кінцевою метою навчання ІМ є формування певного рівня іншомовної комунікативної компетенції.

У цьому дослідженні ми пропонуємо докладніше розглянути системний підхід. Його вибір заснований на формі організації навчальної діяльності. Загальновідомим є те, що навчання ІМ, слідом за І.Л. Бім, розглядається як багаторівнева ієрархічна система, в межах якої визначається характер взаємодії усіх її елементів (цілей, задач, змісту, підходів, принципів, методів, засобів і форм) [2, с. 24-28; 4, с. 37; 9, с. 71; 12, с. 16-17 та ін.]. Контроль є необхідним елементом цієї системи, він підпорядковується загальнолінгводидактичним принципам, а його мета, об'єкти та зміст мають корелювати з цілями, об'єктами та змістом навчання, його прийоми мають повторювати ті, що використовувались в навчальному процесі [6, с. 13;]. Контроль – це процес визначення рівня знань, навичок й умінь тих, хто навчається, в результаті виконання ними усних і письмових завдань, тестових завдань та формулювання на цій підставі оцінки за певний період навчання [1, с. 123].

Знаходимо окремі згадування системного підходу до тестування у зарубіжних тестологів (Л.Ф. Бакмен, Т. МакНамара, Ж.-К. Мот, Д.В. Оллер, А. Х'юз), трактування якими його сутності показало, що природа цього підходу загально методологічна, а не методична, тобто тестування розглядається як одна з самодостатніх складних систем з власними ієрархічними компонентами. Так Ж.-К. Мот застосовує поняття «системний підхід» до опису організації тестування як синонім слову «структуралізм» та таким чином визнає, що тест має власну структуру [13, с. 29]. Т. МакНамара, згадуючи системний підхід, наголошує на тому, що в тестах все взаємопов'язане та взаємообумовлене: тестові завдання, характеристики цільової групи тестованих, характеристики сфери застосування ІМ, об'єкти тестового контролю [11].

Така позиція зарубіжних тестологів стосується специфіки тестів рівнів володіння ІМ, а стосовно тестів навчальних досягнень слід відзначити внесок Д. Люсьє і О.П. Петрашук, який полягає у застосуванні системного підходу до тестового контролю, зумовлюючи його місце і значення у системі навчання ІМ [5, с. 10; 10, с. 41-64].

З метою ефективної організації тестування говоріння та вибору адекватних засобів його реалізації нами обрано синтетичне поєднання цих двох трактувань системного підходу, згідно з якими розглядаємо тестовий контроль рівня сформованості компетенції в говорінні як підсистему у структурі системи навчання ІМ у ВНЗ. Виходячи з наявності такої складної взаємозалежності, при підвищенні ефективності тестування тим самим підвищується ефективність процесу формування компетенції в говорінні ІМ. Ця підсистема функціонує як необхідний і невід'ємний елемент системи навчання ІМ у ВНЗ, також залежить від соціального замовлення суспільства, підпорядковується цілям навчання, пов'язана зі змістом навчального предмета «Іноземна мова» і загальнодидактичними принципами, має ті ж самі характеристики та закономірності та, як і будь-яка інша система, має власні цілі, функції, форми, якості та структуру. Передумовою використання тестової методики є не лише визначення цих елементів, уточнення шляхів вимірювання, тестування та оцінювання, а й конкретизація змісту тестових завдань, попереднє виділення конструкту. Л.Г. Денисова та В.Н. Сімкин під «конструктом» розуміють мовну здібність тестованих, яка підлягає вимірюванню [3, с. 9]. В англосаксонській тестології «конструктом» називають те, що закладається у тестові завдання та оцінюється [наприклад, 11], тобто окрім безпосередніх об'єктів контролю розрізняють інші складові оцінювання: сфери використання ІМ, теми і комунікативні функції.

Організація тестування говоріння ІМ у ВНЗ має свої особливості, які було нами визначено з метою врахування специфіки підготовки цільової групи за такими параметрами:

- частотність проведення модульного контролю в межах кредитно-модульної організації навчального процесу зводиться в середньому до 6-10 разів на рік по завершенні оволодіння матеріалом в межах певних тем;

- час на проведення модульного контролю є обмеженим: в Україні на нього відводиться дві години;

- кількість тестованих невелика у порівнянні з масштабами тестування, яке проводять міжнародні екзаменаційні комісії (в середньому, 6-15 студентів, вивчаючих французьку мову, до 150, вивчаючих англійську, на курсі);

- людські ресурси лімітовані: укладання комплексів тестових завдань та їх адміністрування проводиться одним викладачем, а не групою спеціалістів;

– щільне навантаження викладачів: практичні заняття, підготовка до них, індивідуальні заняття, підготовка навчальних і контрольних матеріалів;

– обмежена матеріальна база: не є можливим обчислювати тестові результати за допомогою спеціальних комерційних комп'ютерних програм та фіксувати усні відповіді студентів, використовуючи якісну апаратуру.

Наступним нашим кроком буде описати систему тестування говоріння з урахуванням обраного системного підходу до тестування.

Цілі та підцілі тестового контролю детально визначені О.П. Петрашук, яка виділяє його провідною метою управління процесом навчання ІМ [5, с. 21-23]. Практична ж мета залежить від певного контексту його проведення, має відповідати меті навчання в тому чи іншому навчальному закладі.

Реалізація контролю разом з іншими елементами системи ІМ спрямована на досягнення основної кінцевої мети навчання. Як результат, об'єкти контролю говоріння визначаються цілями навчання ІМ за наявністю їх спільних характеристик. Головною метою навчання на мовних спеціальностях ВНЗ є практична мовна підготовка студентів, тому що з нею пов'язана їх майбутня професійна діяльність вчителя – навчання учнів практичному оволодінню ІМ. За типовою програмою цілі контролю мають забезпечувати якість процесу навчання ІМ, вони передбачають проведення оцінювання досягнень студентів в оволодінні ІМ згідно з визначеним рівнем за Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003) та ознайомлення студентів з різними прийомами і методами контролю, які вони застосовуватимуть у своїй майбутній професійній діяльності [6, с. 12-13].

За програмою підсумкові тести складаються з п'яти частин: субтест з аудіювання, говоріння, читання, лексико-граматичний субтест та субтест з писемного мовлення [6, с. 14]. У рамках кредитно-модульної організації навчання акцент з підсумкового контролю зміщується на рубіжний, тобто модульний. Отже до кожного залікового модуля слід розробити підкомплекси тестових завдань для чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

Отже метою запропонованого тестування вважаємо визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх учителів у говорінні ІМ в результаті виконання ними усних тестових контрольних завдань з монологічного та діалогічного мовлення і формулювання на цій підставі оцінки за період навчання – модуль.

Субтести для вимірювання вмінь говоріння призначені для внутрішніх цілей – отримання викладачем інформації про рівень засвоєння мовленнєвого матеріалу студентами за окремий модуль. Оскільки субтести засновані на фіксованому змісті програми і призначені для

використання у навчальному процесі окремими викладачами, вважаємо їх локально-стандартизованими.

Функції контролю, тестового зокрема, розглянуті у численній спеціальній літературі [наприклад, 1, с. 123; 5, с. 26-30; 10, с. 18-21]. Наше дослідження зосереджено на оцінній функції, яка реалізується під час оцінювання результатів виконання студентами тестових завдань з говоріння. Основною задачею цієї функції є встановлення співвідношення між тим рівнем, що передбачалося сформулювати, та тим, що фактично досягнуто, тобто виміряти результати навчання ІМ. Оцінка вказує на певний рівень сформованості мовленнєвої компетенції в говорінні та є орієнтиром для студентів у подальшій діяльності з опанування ІМ. Успішна реалізація цієї функції впливає на ефективність всього процесу навчання ІМ, адже однією з основних функцій будь-якого контролю є управлінська функція, тобто контроль забезпечує керування процесом оволодіння мовним матеріалом та мовленнєвими вміннями [1, с. 123;].

Тестові завдання з говоріння, також як і навчальні вправи, можуть проводитися в індивідуальному, парному та груповому режимах (або форматах) виконання. Як відомо, такі форми організації розрізняють за кількістю студентів, що навчаються або оцінюються одночасно. Індивідуальний режим передбачає монологічне висловлювання одного тестованого. С. Бьогес стверджує, що застосування парного формату, а саме режиму тестований-тестований, є більш автентичним, оскільки екзаменатор не бере участь у комунікації, тестований менш хвилюється, спілкуючись з рівним за статусом, що забезпечує більш високий рівень валідності та ширший обсяг використаних типів тестових завдань; окрім цього, у разі проведення тестування одним екзаменатором забезпечується більш високий рівень надійності, бо його увага концентрується лише на оцінюванні [9, с. 99]. Д. Скрівенер також відмічає, що чим менш говорить екзаменатор, тим більш часу відводиться для висловлювання тестованого [14, с. 68]. Ми переконані, що тестування у груповому форматі краще проводити під час поточного контролю говоріння, коли викладач має можливість виділити більш часу на його проведення. Виставлення ж оцінки під час рубіжного контролю за рівень опанування матеріалом за конкретний модуль передбачає високу відповідальність викладачів, тож саме це вимагає концентрації їх уваги на відповіді кожного окремого студента. Отже передбачаємо організацію індивідуального та парного усного тестування в рамках модульного контролю. Вибір таких режимів зумовлюється метою запропонованого тестування та практичністю, тобто обсягом затраченого часу та наявною матеріально-технічною базою.

Для того, щоб функції тестового контролю успішно реалізувались у практиці навчання ІМ, то йому мають бути притаманні такі якості, як цілеспрямованість, репрезентативність,

об'єктивність та систематичність [4, с. 271]. Цілеспрямованість полягає в тому, що тестування має бути спрямованим на конкретні мовленнєві вміння говоріння, рівень сформованості яких визначається та оцінюється. Репрезентативність означає, що тестуванням має бути охоплений весь мовно-мовленнєвий матеріал, опанований студентами за певні роки навчання в університеті та засвоєння якого перевіряється, тобто зміст навчання має бути відображеним у змісті тестових завдань з говоріння. Об'єктивність забезпечується застосуванням критеріально-аналітичних шкал для оцінювання усних відповідей студентів. Систематичність реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання ІМ на початковому ступені навчання в університеті. За ступенем сформованості мовленнєвих умінь систематичність має реалізовуватися у проведенні оцінювання по завершенні модуля, як того вимагає кредитно-модульна організація навчання. Проведення такого виду контролю має засвідчити ефективність засвоєння програми навчання.

Відтак системний підхід розглядається нами як сукупність методологічного та методичного підходів, згідно з чим досліджуваний контроль представлено ієрархічною системою, складовою навчального процесу у ВНЗ, має ті ж самі характеристики та закономірності. Звідси цілі та зміст тестування говоріння повинні відповідати цілям та змісту навчання ІМ, а результати тестування виступають показниками успішності студентів, які можна співвіднести з очікуваними навчальними досягненнями в оволодінні ІМ за конкретний модуль. Ця система має власні структурні компоненти, в ролі яких виступають субтести і тестові завдання, зміст яких окреслюється в межах тем, передбачених чинною програмою.

Перспективами дослідження вважаємо уточнення сутності системного підходу до тестування говоріння студентів мовних спеціальностей, а саме: забезпечення шляхів кореляції того, чого слід навчати, та того, що підлягає перевірці. Взагалі наукова база для організації тестування продуктивних видів мовленнєвої діяльності вимагає подальшого опрацювання, зокрема пошук шляхів підвищення валідності тестів, деталізація шкал оцінювання, класифікація тестових завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Спб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе / Инесса Львовна Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Денисова Л.Г. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам / Л.Г. Денисова, В.Н. Симкин // Ин. яз. в школе. – 1995. – № 2. – С. 7–13.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підручник] / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-

е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с. 5. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [монографія] / Олена Петрівна Петрашук. – К. : Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 261 с. 6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) / [проект / колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.]. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 245 с. 7. Українська О.О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська Ольга Олексіївна. – К., 2001. – 300 с. 8. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учебное пособие [для преподавателей и студентов] / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с. 9. Burgess S. How to Teach for Exams / S. Burgess, K. Head. – Malaysia : Pearson Education Limited, 2005. – 157 p. 10. Lussier D. Evaluer les apprentissages dans une approche communicative / Denise Lussier. – Paris : Hachette F.L.E., 1992. – 127 p. 11. McNamara T. Language Testing: The Social Dimension / T. McNamara, C. Roever. – Malden : Blackwell Publishing, 2006. – 291 p. 12. Moon J. The module and programme development handbook / J. Moon. – London : Kogan Page, 2002. – 217 p. 13. Mothe J.-C. L'évaluation par les tests dans la classe de français / J.-C. Mothe. – Paris : BELC, 1975. – 144 p. 14. Scrivener J. Learning Teaching : A guidebook for English language teachers / J. Scrivener. – Mexico : Macmillan Heinemann, 1998. – 128 p.