

## Оцінювання вмінь читання: з досвіду пілотування тестових завдань у межах Проекту незалежного тестування з іноземних мов

Читання традиційно вважається одним з найбільш розповсюджених видів іншомовної комунікації. У контексті сучасної української мовної освіти, яка шукає власні шляхи наближення до європейських та світових стандартів навчання й оцінювання, володіння вмінням читати й розуміти іншомовний текст набуває особливої значущості.

Перевірка рівня сформованості навичок і вмінь читання, в ізольованому вигляді або інтегровано з іншими вміннями, є об'єктом контролю майже всіх сучасних іспитів з іноземних мов (ІМ). Тому не викликає жодного сумніву той факт, що тестовий контроль умінь читати іноземною мовою повинен стати інтегративною частиною незалежного тесту з ІМ і для випускників загальноосвітніх шкіл України. Запропонована стаття має на меті:

- проаналізувати деякі аспекти ситуації, що склалася в сучасній українській школі щодо оцінювання навичок і вмінь учнів читати, обробляти й розуміти іншомовний текст;
- донести до широкого освітянського загалу України думку про те, що розробка завдань для тестування вмінь і навичок читання іншомовного тексту як багатаспектний і кропіткий процес повинна жорстко регламентуватися специфікацією тесту і базуватися на певних концептуальних засадах. У свою чергу, придатність тестових завдань може бути встановлена лише в результаті їх багаторазового пілотування, статистична обробка результатів якого дасть можливість зробити певні висновки щодо якості завдань та необхідності їх модифікації.

Зазначимо, що емпіричною базою дослідження став авторський досвід пілотування тестових завдань з читання, які були розроблені в межах спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні „Assessment in ELT”. Зазначений проект націлений на впровадження системи зовнішнього (незалежного) оцінювання знань, навичок та вмінь випускників середніх шкіл України з ІМ (далі – Проект) – системи, яка б формально і змістовно відповідала основним вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (ЗЕР) та базовим концептуальним засадам європейських традицій мовного тестування й оцінювання.

Британський тестолог Ч.Олдерсон<sup>1</sup> зазначає, що до розробки тесту з читання можна підійти двома шляхами. З одного боку, ті, хто мають на меті оцінювання вмінь читати й розуміти текст, повинні розробити певний теоретичний конструкт читання (*reading construct*),

тобто сформулювати, на яких концептуальних засадах базується перевірка навичок та вмінь читання в межах тесту, що розробляється. У контексті запропонованого конструкту вагомими для розробника кожного тестового завдання стають наступні міркування.

Розробникові слід передусім визначитись, які *параметри тексту* (його розмір, тематика, особливості структурної організації, мовні та жанрово-стилістичні ознаки) задовольняють вимогам тестового конструкту. Одночасно не менш значущим є встановлення *параметрів читача*, на якого тест розрахований: рівня сформованості його мовної, прагматичної та соціокультурної компетенцій; обсягу фонових знань; специфіки метакогнітивної компетенції – набору стратегій, що їх використовує читач у процесі сприйняття та обробки тексту. Вагомими в цьому сенсі виявляються також притаманні читачеві вміння та здібності читання (*reader's skills and abilities*); його індивідуальні емоційно-психологічні, особистісно-вікові та національно-культурні параметри, які, у свою чергу, обумовлюють цілі, інтереси й мотивацію читання. Розробник тесту з читання має чітко усвідомлювати, яким чином кожне окреме тестове завдання співвідноситься із зазначеними характеристиками тексту і читача. Все це, безперечно, вимагає від розробника тесту серйозної теоретичної підготовки, яка неодмінно повинна бути підкріплена проведенням численних експериментальних пошуків і спостережень, вмінням обробляти отримані статистичні результати, аналізувати їх і робити адекватні висновки.

Саме на цьому наголошує Ч.Олдерсон, стверджуючи, що розуміння конструкту і теорії, на якій він ґрунтується, можливе лише через багаторазове емпіричне випробування теоретичних положень у певних тестових ситуаціях.<sup>2</sup> Тому можливим і корисним дослідник вважає також інший підхід до розробки тесту з читання (більш практичний, але від цього не менш значущий) – розпочати з дослідження ситуації, яка склалася у спільноті у зв'язку з використанням ІМ (*target language use*). Стосовно тестування читання це означає, що розробці власне тесту повинен передувати важливий етап ретельного дослідження того,

- ЩО читають учні – якими є їхні вподобання та смаки;
- ЧОМУ вони читають – що або хто спонукає їх читати;
- НАВІЩО вони читають – яким чином вони використовують вилучену з тексту інформацію.

Не менш важливо також з'ясувати певні *кількісні показники* читання – СКІЛЬКИ часу приділяють учні

<sup>1</sup> Alderson, Ch. J. *Assessing Reading*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 2-3.

<sup>2</sup> Alderson Ch. *Op.cit.* – P. 2.

## ЗАПРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

читанню, тобто як часто вони звертаються до друкованого тексту і в якій кількості його обробляють.

У процесі пілотування розроблених проектною групою тестових завдань з читання ми спробували проаналізувати зазначені вище аспекти ситуації, що склалася довкола читання у навчальних закладах різного типу (загальноосвітніх школах та гімназіях, що спеціалізуються на вивченні ІМ) у чотирьох регіонах України (м. Київ, м. Маріуполь, м. Вінниця, м. Суми). Респондентами виступили учні 10-11х класів та слухачі підготовчих курсів (всього 62 респонденти, в т.ч. 44 учні спеціалізованих шкіл, 18 – учні неспеціалізованих шкіл). Слід наголосити, що метою пілотування не була перевірка рівня сформованості вмінь учнів сприймати й розуміти іншомовний текст. Пілотування було спрямоване на виявлення якості розроблених тестових завдань, їхньої відповідності формальним ознакам та змістовим показникам, задекларованим європейською традицією мовного тестування та оцінювання.

До виконання учнями тестових завдань з читання їм було запропоновано заповнити анкету. Нижче ми наводимо зведені таблиці, які не є анкетою у її оригінальному вигляді, але демонструють включені до анкети запитання й результати обробки отриманих показників.

**1. Де Ви читаете англійською мовою?** – Найбільш типові відповіді:

- вдома (коли роблю домашні завдання, перед тим як лягати спати, на канікулах);
- у школі

**2. Чому Ви читаете англійською мовою?** с.ш. (%) нс.ш. (%)

- вивчаю мову 59 10
- люблю читати 59 44
- обмінююсь інформацією з іншими людьми 41 28
- шукаю цікаву для мене інформацію 32 33
- вчитель змушує 18 16

**3. Які тексти Ви читаете англійською мовою?**

- тексти пісень 80 56
- тексти в підручниках 75 78
- оповідання (за шкільною програмою) 75 61
- статті з Інтернету 64 11
- періодику (газети, журнали) 52 33
- вірші 43 33
- різні інструкції 43 28
- електронну пошту 39 11
- інструкції до комп'ютерних ігор 21 28
- словники та іншу довідкову літературу 16 17

**4. Скільки вільного від шкільних завдань часу** протягом тижня (у середньому) Ви витрачаєте на читання? (%)

	англійською		російською		українською	
	с.ш. (%)	нс.ш. (%)	с.ш. (%)	нс.ш. (%)	с.ш. (%)	нс.ш. (%)
дуже мало	9	17	11	11	30	28
близько 30 хвилин	14	33	5	0	9	11
близько години	46	30	16	17	25	28
2-3 години	25	17	14	17	29	17
більше	7	6	55	50	7	17

Примітка: с.ш. – спеціалізована школа, нс.ш. – неспеціалізована школа.

**5. Скільки сторінок** протягом тижня (у середньому) Ви читаете у вільний від шкільних завдань час? (%)

	англійською		російською		українською	
	с.ш. (%)	нс.ш. (%)	с.ш. (%)	нс.ш. (%)	с.ш. (%)	нс.ш. (%)
жодної	0	6	5	11	5	22
1-5	21	28	9	0	18	0
6-10	25	33	2	6	34	0
10-20	21	11	9	0	16	28
20-50	25	17	21	28	27	22
50-100	7	0	14	22	16	22
більше	2	0	41	33	7	6

Перш ніж навести й прокоментувати дані пілотування, вважаємо за необхідне зазначити наступне: українські вчителі здебільшого вважають, що стан сформованості в учнів загальноосвітніх шкіл країни навичок і вмінь читання задовольняє найвимогливішим стандартам – як національним, так і європейським та світовим. Їхня впевненість ґрунтується на багаторічних традиціях навчання іноземної мови – адже за часів, коли читання було практично єдиним способом опанування іноземної мови та пізнання іншомовної культури, учні старших класів дійсно багато читали й обговорювали зміст прочитаних текстів. В основному це були адаптовані художні твори класиків XIX-XX століть. При цьому лінгвістичний матеріал, який декларувався як активні мовні та мовленнєві зразки, по суті був і залишається застарілою мовою, яка в багатьох випадках має дуже мало спільного із сучасними мовними та мовленнєвими структурами. У 5-7 класах учні читали суто дидактичні тексти, які створювалися авторами посібників і відображали проблематику розмовних тем, передбачених шкільною Програмою. Беручи до уваги той факт, що автори аналізованих текстів не були носіями іноземної мови, формування навичок читання відбувалося на матеріалі, який не можна було вважати автентичним з формальної точки зору і який здебільшого здавався вельми штучним (таким, що не відповідав уподобанням і потребам школярів) у плані його змісту й комунікативної спрямованості.

Інтерпретація наведених даних опитування має певні імплікації стосовно навчання читання та його оцінювання у сучасній українській загальноосвітній школі.

Перш за все, проведене опитування дає підстави стверджувати, що читання дедалі більше стає для учнів українських шкіл засобом спілкування та обміну інформацією. Традиційне для представників старших поколінь захоплення художньою літературою і звернення до довідкової літератури у формі словників, енциклопедій тощо поступово замінюється на більш прагматичне за своєю природою читання – спілкування через Інтернет та пошук у ньому необхідної інформації, читання інструкцій, вивчення текстів улюблених пісень. Задоволення від реального спілкування з героями книжок поступає місцем віртуальному спілкуванню з партнерами у кібернетичному просторі – і це все досить

## ЗАПРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

об'єктивні реалії нашого сьогодення, з якими не може не рахуватись ні вчитель ІМ, ні той, хто розробляє тест з читання. Цю думку слід обов'язково мати на увазі як при відборі текстів для навчання читання, так і у практиці розробки тестів з читання. Найбільш значущою імплікацією у зв'язку з цим є те, що художній текст, який традиційно домінує в контексті навчання та оцінювання з ІМ, не повинен бути єдиним типом тексту, до якого вчителі вдаються на уроці, а фахівці з розробки тестів мають використовувати у своїх цілях.

По-друге, саме нерозуміння цілей навчання читання як *виду комунікації* призводить, на наш погляд, до того, що текстоцентричний підхід до навчання ІМ в дещо модернізованому вигляді досі залишається вельми популярним серед учителів шкіл та викладачів ВНЗ – адже близько 77% респондентів як у спеціалізованих, так і в неспеціалізованих школах здебільшого читають тексти з підручників. Це може свідчити про те, що читання й сьогодні залишається в деяких випадках основним (а часто навіть єдиним) видом мовленнєвої діяльності, до якої залучені учні на уроці ІМ. Це трапляється, на наш погляд, або через некомпетентність учителя щодо навчання інших видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письма), або як результат небажання займатися ними, оскільки це потребує великих зусиль. Внаслідок цього процес навчання читання (навіть у старших класах) подекуди перетворюється на читання вголос по черзі та дослівний переклад (не лише усний, але й письмовий), відповіді на запитання, переказ тощо. Це дійсно займає багато часу і значно спрощує життя учителя, який не бажає перейматися проблемами інтегрованого підходу до проведення занять та навчання ІМ загалом. Для учнів такий процес навчання читання перетворюється на дуже нецікаву й механічну роботу, яка не задовольняє їхні вікові та пізнавальні інтереси.

Ситуація, яку ми окреслили, на щастя, не є поширеною, але все ж таки має місце. І навіть якщо учні багато часу та уваги приділяють *читанню* іншомовних текстів, це не завжди означає, що вони готові виконувати *тестові завдання з читання*. З урахуванням цього логічним було б, на нашу думку, коротко зупинитись на проблемі спільного й відмінного у *навчанні читання* і *тестуванні* вміння читання.

В цілому, як стверджує Ч.Олдерсон<sup>1</sup>, розробка завдань для навчання читання нічим принципово не відрізняється від розробки тестових завдань (*test items*) для оцінювання вміння читання. Багато посібників містять вправи, які нагадують тести (наприклад, тести множинного вибору). Важко знайти формат тестування, який не був би придатним для навчання ІМ. Навпаки, майже усі вправи могли б, за умови деякої обробки, бути перетворені на тест. І справа тут у тому, що робота вчителя ІМ завжди передбачає контроль та оцінювання того, чого він навчив. Навчання і контроль органічно поєднані

між собою, але між навчанням та діагностичною перевіркою того, чого ти навчив, і тестуванням як засобом підсумкового контролю існує щонайменше дві відмінності.

Перша полягає в тому, що під час тестування учні не мають розраховувати на підтримку й допомогу учителя, вони повинні продемонструвати те, на що здатні, без будь-якої допомоги іззовні, інакше результати тестування будуть необ'єктивними. Активна взаємодія, співпраця учнів та вчителя під час навчання, навпаки, є обов'язковою для успіху. Вчитель, як правило, не шкодує часу на багаторазові пояснення, оскільки його метою є заохочення до роботи та навчання усіх учнів. У випадку ж тестового підсумкового контролю учневі доводиться виконувати завдання в умовах жорстко обмеженого часу, тому вправа у вигляді тесту, хоча й знайома за формою, може містити для нього більше труднощів, ніж на уроці.

Вимога абсолютної самостійності виконання тесту накладає особливу відповідальність на тестологів, що розробляють завдання. Вони повинні бути впевнені в тому, що інструкції до завдань сформульовані зрозумілою для учнів мовою, питання у завданнях поставлені чітко й однозначно, а формат тестових завдань знайомий учням з попередньої роботи у класі. І найголовніше: розробник тесту повинен бути стовідсотково впевнений у тому, що тест насправді вимірює ті вміння, які він покликаний виміряти.

Причиною другої принципової різниці між навчанням і тестуванням є диференційна здатність тесту – здатність виявляти успішних та неуспішних тестованих, тобто розподіляти учнів на тих, хто виконав тест, і тих, хто не виконав його. Мета навчання полягає у протилежному, а саме – в заохочуванні **всіх** учнів до посильної участі у навчальному іншомовному спілкуванні. Відомо, що відсутні успіхи породжують ефект „вторинної мотивації”, в той час як невдачі, навпаки, примножують можливість подальших невдач, призводять до зниженої самооцінки, а загалом і до відмови від вивчення ІМ. Тому тести досягнень (*achievement tests*), які складаються вчителями для роботи в класі, тобто для контролю успішності учнів, майже завжди спрямовані на встановлення того, **що** учні вміють, а не того, яких навичок та вмінь їм бракує. А для того щоб заохочувати тестованих з різними здібностями, у кожному тесті загального володіння мовою (*proficiency tests*) декілька перших завдань є відносно легкими.

У цілому, для того щоб з'ясувати, якими є принципи розробки тесту з читання, спробуємо дослідити, з якою метою ми навчаємо учнів читати ІМ. Найбільш вичерпну відповідь дає, на наш погляд, К. Наттолл,<sup>2</sup> яка формулює *мету навчання читання* як прагнення навчити учнів/студентів вміння і можливості відчувати насолоду (або, щонайменше, задоволення) від читання іншомовного

<sup>1</sup> Nuttall, Ch. Teaching Reading Skills in a foreign language with a chapter on testing reading by J. Charles Alderson. – Macmillan Heinemann English Language Teaching, Oxford, 1998. – P. 212-213.

<sup>2</sup> Там само. – P. 31.



## ЗАПРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

тексту, сформувати у них навички і вміння читати без допомоги незнайомих автентичних текстів в належному темпі, мовчки та з належним ступенем розуміння. З цього випливає, що метою навчання читання є розуміння того смислового повідомлення, яке несе текст згідно з задумом його автора. Навчання власне вміння вилучати це повідомлення слід відрізняти від навчання мови на основі тексту, коли вчитель має на меті або формування навичок техніки читання та інтонаційних навичок під час читання вголос, або активізацію словникового запасу і граматичних структур, які містяться в тексті.

Традиційно учні шкіл України навчаються трьох видів читання, а саме:

- читання з розумінням основного змісту тексту (ознайомлювальне читання);
- читання з повним розумінням тексту (вивчаюче читання);
- читання з метою пошуку необхідної інформації, яка цікавить, (вибіркове, переглядове читання).

Кожен із цих видів читання відрізняється комунікативними цілями, темпом і характером читання, повнотою розуміння змісту тексту, типом, обсягом та складністю мови тексту.<sup>1</sup>

Наступне важливе міркування, яке має бути враховане при розробці тесту з читання, стосується процесу читання – тобто того, як читач досягає розуміння тексту і які когнітивні схеми, скрипти, сценарії та фрейми він залучає до процесу його обробки. У цьому сенсі не можна не погодитись із зауваженням Ч.Олдерсона про те, що процес читання буде динамічним, мінливим і буде різнитися в обох випадках:

- коли один і той же читач працює над одним і тим самим текстом у різних умовах (наприклад, в інший час) і переслідує різні цілі читання;
- коли різні читачі обробляють різні тексти в різних умовах і переслідують різні цілі.<sup>4</sup>

Вибір читачем власного варіанта стратегії читання в реальному житті відбувається згідно мети читання, але все ж таки існують певні універсальні (інваріантні) когнітивні стратегії обробки закодованої у тексті інформації. Один із таких сценаріїв може розгортатись таким чином: спочатку людина охоплює поглядом заголовок тексту, намагаючись встановити доцільність звернення до нього, потім у швидкому темпі переглядає увесь текст, щоб зрозуміти його основний зміст, і нарешті починає вдумливо та уважно читати увесь текст або ті його місця, що становлять для неї інтерес. Можливий також зворотний сценарій, коли читач виконує зазначені процедури в іншому порядку і теж досягає поставленої мети. У будь-якому разі ми маємо усвідомлювати важливість урахування зазначених аспектів при розробці тесту з

читання, але водночас визнавати, що це дуже складне завдання. З одного боку, воно вимагає проведення спеціальних процедур (анкетування та інтерв'ювання тестованих після виконання ними завдань; метод вербальної інтроспекції – коментування тестованими своїх ментальних операцій під час виконання завдання; спостереження за очними рухами під час читання тексту; читання вголос), а з іншого – наявності кваліфікованих фахівців, здатних провести ці процедури якісно та на належному рівні. Отже це є одним із перспективних напрямів підготовки українських професійних тестологів і, напевно, не може сьогодні вважатися завданням близької перспективи.

Вельми реальним у сучасному тестовому контексті країни є завдання сформулювати й розвинути в наших учнів певні універсальні стратегії обробки іншомовного тексту і навчити їх раціонально й ефективно застосовувати власні когнітивні моделі, для того щоб читання іншомовного тексту відбувалось не формально, а заради розуміння змісту, тобто для того, для чого люди звертаються до тексту в реальному житті. Саме на перевірку вміння вилучати смисл із різних текстів, для різних цілей та на різних рівнях розуміння текстового дискурсу спрямовані сучасні іспити з ІМ.

Так само як різні типи читання вмотивовані різними цілями, то й перевірка вмінь читача досягти цих цілей передбачає застосування різних тестових форматів (завдань). До них відносяться такі завдання як

- заповнення (*completion*) речень/таблиць;
- множинний вибір (*multiple choice*);
- зіставлення (*matching*), включаючи множинне зіставлення (*multiple matching*) і такі його види як зіставлення заголовків з текстами, зіставлення речень з пропусками у тексті, зіставлення частин речень з пропусками у тексті;
- розташування у певному порядку (*arrangement / sequencing*);
- виправлення помилок (*error correction*);
- правильна/неправильна відповідь (*True/False answer*);
- заповнення пропусків за наявності банку мовних одиниць для заповнення (*banked gap filling*) або за його відсутності (*open gap filling*);
- відповіді на запитання, включаючи короткі (із заданою кількістю слів) відповіді (*short-answer questions*) тощо.

Які з перелічених тестових завдань можна вважати найбільш придатними для застосування в українському контексті? Яким вимогам повинні відповідати тестові завдання для перевірки вмінь читання іншомовного тексту? Якою мірою європейські традиції тестування і вимоги, що ставляться до розвитку вмінь читання на

<sup>1</sup> Див: Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів вищих закладів освіти/ Кол. авторів під керівн. С.Ю Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 199-204.; Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. – К., 2006. – С. 73-74; Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш.школа, 1987. – 207 с.; Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку // Иностран.яз. в школе. – 1986. – С. 16-20.

<sup>2</sup> Alderson, Ch.J. Assessing Reading. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – P. 3.

рівні B1, співвідносяться з реальним станом навчання читання у випускних класах загальноосвітньої школи в Україні? Спробуємо знайти відповіді на ці та деякі інші запитання.

Перш за все, зупинимось на основних етапах підготовки тестового завдання (*test task*). Зазвичай процес розробки останнього включає такі кроки:

- відбір тексту на основі його інформативної цінності з урахуванням вікових інтересів учнів, вимог щодо типу і жанрової приналежності тексту, автентичності його джерела, а також обсягу, мовної складності, логіко-композиційних особливостей та особливостей способу викладення (*rhetorical organisation*);
- вибір формату завдання з урахуванням цілей читання кожного окремого тексту, а також цілей тестування;
- розробка власне тестового завдання, що передбачає формулювання інструкції (*rubrics*) для тестованого, формулювання питань<sup>5</sup> (*items*) до тексту згідно з форматом завдання, надання зразка виконання, а також місця для розміщення відповідей, вказівки на кількість присуджуваних балів за правильну відповідь і, наприкінці, ключів для того, хто перевіряє роботи учнів;
- випробування/апробація тестового завдання (*trailing*), яка на цьому етапі здійснюється за допомогою колег-тестологів;
- модифікація тестового завдання з урахуванням зауважень і побажань (*feedback*), висловлених під час випробування/апробації;
- проведеної серії повторних випробувань й остаточне редагування продукту з обов'язковим дотриманням особливостей розташування тексту в автентичному джерелі (газеті, рекламі, інструкції та ін.).

Проілюструємо роботу над одним із тестових завдань. Здійснюючи відбір текстів, учасники проекту користувалися автентичними джерелами, які адресовані старшим підліткам та юнацтву (журнали *Shout, Update, Soaplife, Sure!, Spirit and Destiny* та інші) і гіпотетично мають містити саме ті типи текстів, читання яких передбачено вимогами ЗЄР для рівнів B1-B2, а саме: тексти (без зазначення жанрів), газетні статті, особисті листи, короткі офіційні листи, брошури, а також інструкції щодо частини/деталі обладнання<sup>2</sup>. Слід визнати, що задовольнити всі перелічені вище критерії відбору було дуже важко – адже якщо текст, що привернув нашу увагу своїми характеристиками, був дійсно цікавим, то його мовна складність та інші види складності не відповідали рівню навченості учнів, або, навпаки, тексти, які можна було вважати „читабельними”, змістовно знаходилися

поза навчально-пізнавальним контекстом шкільного іспиту.

Наведений нижче текст *Reaching for the Stars* було знайдено у джерелі, яке належить до так званої „якісної преси”. За жанром це журнальна науково-популярна стаття. Вона містить фактичну інформацію, яка становить інтерес для будь-якої категорії читачів. Її мовні характеристики – такі як діапазон лексики (загально-вживана, нейтральна зі включенням незначної частки наукових термінів та ідіом), так само як і синтаксис та логіко-композиційна організація – дали підставу вважати текст статті цілком відповідним рівню B2 ЗЄР.<sup>1</sup>

Правомірність вибору цього тексту знайшла відображення в позитивній, хоча й стриманій, оцінці змісту тексту учнями (73% учнів зазначили, що зміст тексту їм сподобався, проте в 27% респондентів він зацікавленості не викликав). До речі, аналогічну оцінку тестовані висловили щодо цікавості текстів про екологію та навчання іноземних мов, зміст же тексту про молодіжні стосунки отримав майже 100 % підтримку читачів.

Текст, що характеризується високою інформативною насиченістю, в реальному житті читається людиною для вилучення цієї інформації. Читання проходить у високому темпі, причому читач ігнорує незначні деталі, нерозуміння яких не перешкоджає вилученню основної інформації тексту. Характер інформації, закладеної у відібраному нами тексті, таким чином вказав на вид читання (ознайомлювальне) та вміння, які можна перевірити за його допомогою. Одним з найбільш придатних для перевірки цих умінь вважається формат тесту „короткі відповіді на запитання”, оскільки саме він зосереджує читача на фактах, датах, подіях, іменах, які є важливими для загального розуміння змісту тексту<sup>4</sup>. Саме це зумовило вибір цього формату тестового завдання, яке в пілотованому варіанті виглядало так, як показано на сторінці 8.

Безпосередньо після виконання пілотних завдань учням було запропоновано заповнити анкету (див. стор. 9), яка мала з'ясувати відчуття тестованих під час виконання ними цих завдань.

Аналіз виконання пілотних завдань і відповідей учнів на запитання анкети допоміг виокремити ті аспекти тестових завдань, які потребують модифікації і повторного пілотування.

Повернемося до розгляду завдання у форматі „короткі відповіді на запитання”, яке не може не нагадати своєю сутністю аудиторну форму перевірки розуміння основної інформації тексту, (так званий *comprehension check*). Однак, на відміну від навчальної мети, тест, як

<sup>1</sup> У тестології під «питанням» розуміється не тільки власне запитання (питальні речення), але й ствердження, заголовки, тобто все, що потрібно доповнити, зіставити, виправити тощо.

<sup>2</sup> Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 69-71.

<sup>3</sup> У нашій попередній статті ми вже зазначали, що національний тест з іноземної мови повинен бути багаторівневим. Див. Квасова О. Г., Гнаповська Л. В. Національний тест з іноземної мови: ознаки і перспективи розробки // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 3-6.

<sup>4</sup> Alderson Ch. Op.cit. – P. 227-230.

## ЗДОРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

### TASK

You are going to read a newspaper article about space exploration. Answer questions (1- 6) below in a maximum of three words. Write your answers on the lines. There is an example at the beginning (0).

### REACHING FOR THE STARS?

#### The new space age prepares for take-off

In 1957, Britain's Astronomer Royal, Sir Harold Spencer Jones, dismissed the idea of space flights as 'bunk'. A fortnight later, the Soviet Union launched Sputnik 1 into Earth's orbit.

Nearly 50 years on, the question of mankind colonizing other planets is less of a 'how?' or a 'why?' than a 'when?'

Space travel seems to have been on the back burner for several years; indeed, it is almost 40 years since the last man stood on the Moon.

Today, unmanned spacecrafts are heading towards Pluto, Neptune, Saturn, Jupiter and its moons, Venus and Mars. Some will orbit and relay back data; others will have more ambitious missions. A series of Mars missions in 2008 will start bringing back rocks from the planet.

A variety of private companies, including Britain's Virgin Atlantic, are trying to get the first space tourists into orbit, by the end of this decade, on independently designed and launched shuttle craft. Several hotel chains also have theoretical plans to open orbiting space-hotels.

'There will be people on Mars long before the end of the 21st century. It's inevitable. It's irresistible,' says Malcolm Walter, a paleobiologist at the University of Sydney involved with NASA's continuing search for life on the planet. 'It might

happen before 2020. It could happen by 2011. Mars is our next frontier.

Beyond colonising Mars? 'The big question, as early as the 22nd century,' the influential American science fiction writer James Halperin believes, 'will probably be what we do with Jupiter, which contains most of the matter in the Solar System that isn't at a million degrees. By dismantling Jupiter, we could build a thousand planet Earths in our orbit, with our climate – and accommodate one hundred-trillion people.'

Princeton University astrophysicist J. Richard Gott is convinced we will improve our chances of survival by pressing ahead with Mars colonisation, but worries that we will abandon the quest for the new frontier, as the Chinese did in the 15th century. 'They explored Africa,' says Gott, 'came back with a giraffe that everybody wondered at, and then they quit.'

The Egyptians, he adds, showed the same lack of resolve, with their pyramid building, which they eased up on after a century. 'So there's a danger that we'll end up stuck on the Earth. Should something bad take us by surprise in 150,000 years – an epidemic or something like that – we'd be saying, "We should have colonised back in the 21st century, while we had the chance."

0 What date marks the beginning of space exploration?  
1957

1 Does the idea of colonising other planets sound realistic nowadays?

2 Has space exploration speeded up in the past decades?

3 Which country is among those pioneering space travel?

4 Which planet is in the focus of the most ambitious space travel projects?

5 Which planet could provide mankind with enormous resources and opportunities?

6 Are scientists worried about the possible setback in space exploration?

7 What chance can Mars colonisation give to mankind?

Score: 7 points

### The KEY

1. Yes, (it does)
2. No, (it hasn't)
3. the UK/ Britain/ Great Britain
4. Mars / Mars is
5. Jupiter
6. Yes, (they are)
7. Mars colonisation/ colonisation of Mars

уже згадувалося, має виміряти певні вміння, а не сформулювати їх. Це ставить особливі вимоги до формулювання інструкції до завдання, наявності зразка виконання тощо, оскільки розуміння учнем правил виконання тестового завдання є передумовою його успішного вирішення. Так, наприклад, завдання може вимагати від учнів „відповісти на запитання за допомогою не більше трьох (чотирьох тощо) слів”, але в багатьох випадках, за результатами пілотування, учні ігнорують цю вимогу і намагаються, згідно з практикою навчання, відповідати повними реченнями, що є неприпустимим у практиці тестування. Незважаючи на те, що ключі до відповідей містять декілька найбільш вірогідних варіантів правильних відповідей на тестові запитання, урахування всіх можливих відповідей, які є правильними концептуально,

але не задовольняють вимозі форми, є практично неможливим. Так, правильними відповідями на запитання „Which planet is in the focus of space travel projects?”, згідно з ключами, вважаються „Mars” і “Mars is” (оскільки вимогою встановлений максимум у кількості трьох слів). Проте 70% тестованих однієї групи учнів спеціалізованої школи, незважаючи на вимогу, висловлену в завданні, дають повну відповідь “Mars is in the focus of space travel projects”, яка, однак, не може бути зарахована як правильна.

Дані пілотування свідчать ще про один факт: хоча 90% тестованих стверджують, що зрозуміли формулювання завдань (при тому, що 96% висловили байдужість щодо того, якою мовою – іноземною чи рідною – вони сформульовані, а приклад виконання допоміг 82% з них),



## ЗАПРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

**АНКЕТА**  
учасника пілотування проекту

Травень 2006 року

Місто \_\_\_\_\_ Школа № \_\_\_\_\_ Тип школи \_\_\_\_\_  
(напр., гімназія, лицей)

Стать Ч  Ж  Вік

**1. Чи зрозуміло були сформульовані завдання?**

	так	ні	не зовсім
Завдання 1			
Завдання 2			
Завдання 3			

**2. Чи допоміг Вам приклад виконання завдання?**

	так	ні
Завдання 1		
Завдання 2		
Завдання 3		

**3. Як Ви можете оцінити ступінь складності завдання?**

	дуже легке	легке	доступне	складне	дуже складне
Завдання 1					
Завдання 2					
Завдання 3					

**4. Чи достатньо у Вас було часу на виконання завдання?**

	так	ні	не зовсім
Завдання 1			
Завдання 2			
Завдання 3			

**5. Чи сподобався Вам зміст текстів?**

	так	ні	не зовсім
Завдання 1			
Завдання 2			
Завдання 3			

**6. Чи було оформлення завдань зручним для читання?**

	Завдання 1		Завдання 2		Завдання 3	
	так	ні	так	ні	так	ні
розташування на сторінці						
тип шрифту						
розмір шрифту						
щільність тексту						

**8. Чи відчували Ви потребу користуватися словником під час виконання завдань?**

	так	ні	так, але це не було принципово важливим
Завдання 1			
Завдання 2			
Завдання 3			

**9. Чи були випадки, коли Ви могли відповісти на запитання, спираючись не на зміст тексту, а на власний досвід (загальні знання, знання з інших предметів тощо)?**

	так	ні
Завдання 1		
Завдання 2		
Завдання 3		

**10. Якою мовою слід, на Ваш погляд, формулювати інструкцію до виконання завдання?**

	рідною	іноземною	не має значення

**11. Ваші коментарі**

## ЗАПРОШУЄМО ДО ДИСКУСІЇ

при підготовці учнів до складання тестового іспиту слід приділяти значну увагу вихованню культури виконання тесту. Загалом формат тестового завдання „короткі відповіді на запитання” визначено респондентами як „нескладний” (65% респондентів), лише третина учнів визнали необхідність звернення до словника, але сам формат завдання виявився „знайомим” лише для 66% респондентів, що свідчить про його недостатньо поширене використання у практиці навчання та оцінювання читання в середніх навчальних закладах України.

Велике значення для правильного виконання тестового завдання відіграє точне формулювання кожного запитання, адже саме запитання повинно зосередити увагу учнів на тій інформації, яку вони мають вилучити з тексту. Пілотування довело, що запитання має бути сформульовано чітко і прозоро, передбачати лише однозначні відповіді. Формулюючи запитання, слід уникати слів та виразів, які з повною впевненістю можна вважати незнайомими учням, адже об'єктом контролю є розуміння тексту, а не запитань до нього. Не варто ставити запитання щодо розуміння тієї інформації тексту, яка в самому тексті висловлена за допомогою низькочастотних ідіоматичних лексичних одиниць, або тих, що відображають лінгвоукраїнознавчі реалії, які не є загальноновідомими. Так, наприклад, у тексті *Reaching for the Stars* правильній відповіді на запитання „Does the idea of colonising other planets sound realistic today?” перешкоджає незнайомий учням вираз „to be on the back burner”, що означає „бути відкладеним на деякий час”. Відповідаючи на інше запитання – „Which country is pioneering space travel?”, тестовані застосували свої фонові знання і відповіли „the Soviet Union”, „the USA” і навіть „China”, про що не згадувалось у тексті і що не відповідає його змісту. Наведені приклади свідчать про необхідність врахування як мовних, так і позамовних факторів під час формулювання кожного запитання тестового завдання, особливо у форматі, який потребує вільно продукуюваної відповіді.

Наприкінці зазначимо, що дієздатність і придатність кожної версії певного тестового завдання покаже час і результати його апробації: адже лише багаторазове випробування та вдосконалення кожного із завдань є запорукою того, що тест у цілому може служити надійним і валідним інструментом вимірювання певного вміння. З урахуванням цього наводимо модифіковану версію тестового завдання формату „короткі відповіді на запитання” до тексту *Reaching for the Stars*, яке могло б пілотуватися з метою його подальшого вдосконалення або прийняття рішення про відмову застосовувати його у практиці тестування (таке рішення також є можливим!).

- 0 Was Britain's astronomer Royal right predicting the future of space flights in 1957?  
No, he wasn't
- 1 Does the idea of colonising other planets sound realistic nowadays?
- 2 How long has mankind been waiting for new manned flights to other planets?
- 3 Which country is pioneering space tourism?
- 4 Which planet is in the focus of space travel projects?
- 5 Which planet could provide mankind with enormous resources and opportunities?
- 6 Which peoples gave up their ventures in the past?
- 7 What chance can Mars colonisation give the mankind?

Score: 7 points

The KEY:

1. Yes, it does/ Yes / It does.
2. (For) (almost) 40 years.
3. The UK/ Great Britain/ Britain.
4. Mars (is).
5. Jupiter.
6. (the) Egyptians, Chinese.
7. (A) Chance(s) of survival/ to survive.

Підсумовуючи наведені вище думки, підкреслимо, що тестологи усього світу вже давно усвідомили неможливість створення єдиного, універсального, ідеального мовного тесту, який міг би повністю задовольнити усі нагальні потреби: адже тестовий продукт, ефективний та успішний в одному контексті, може виявитися зовсім непридатним для застосування в іншій тестовій ситуації. При цьому невід'ємними складниками останньої є політична й національно-культурна специфіка соціуму, який є замовником мовного тесту; особливості (вікові, емоційно-психологічні, гендерні тощо) тих, хто тест складає; специфічні ознаки традицій мовного тестування, що склались у спільноті. Тому, розробляючи національний тест з ІМ, не можна запозичувати ні паспорт тесту (його специфікацію) загалом, ні сам тест з будь-якого виду мовлення з будь-якого, навіть дуже шанованого джерела. Беручи за стандарт єдиний документ рекомендаційно-нормативного характеру – ЗЕР – слід розробити систему тестів для окремої системи освіти з притаманними їй цілями, змістом та умовами навчання; для окремого контингенту тих, хто навчається й оцінюється (*target population*), які, у свою чергу, є представниками окремої нації з її культурними і пізнавальними традиціями, менталітетом, звичаями, зокрема ставленням до іспитів та оцінювання взагалі.

Гулявська Л.В. (Суми)

Квасова О.Г. (Київ)