

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет

Факультет іноземної філології та соціальних комунікацій
Кафедра германської філології

БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА

Спеціальність 035 «Філологія»

Проблема контролю іношомовних умінь і навичок у початковій школі

Допущено до захисту « ___ » _____ 2020 р.

Зав. каф. германської філології

канд. філол. наук, проф. Кобякова І. К.

Виконала:

студентка групи ПР-63

Отрощенко Жанна Юріївна

Науковий керівник:

канд. філол. наук, доц.

Щигло Лариса Володимирівна

Суми – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1	5
КОНТРОЛЬ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	5
1.1 Контроль як невід’ємна складова навчання іншомовних умінь і навичок у початковій школі	5
1.2 Зміст та мета контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі.....	6
РОЗДІЛ 2	9
ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	9
2.1 Характеристика контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі...9	
2.2 Особливості застосування тестового контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі	15
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	20
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	22

ВСТУП

У сфері дослідження різних методів контролю були досягнуті вагомі результати. Аналіз спеціальної літератури показує, що в методах навчання іноземної мови було зроблено багато спроб вирішити проблеми організаційного контролю та оцінки знань. Вчені визначили зміст та завдання контролю, з урахуванням тестування та його функцію в процесі навчання; розроблена класифікація контрольних завдань, сформульовані основні вимоги до розроблення контрольних завдань, організації контролю; проаналізовано та описано специфіку організації контролю різних видів мовленнєвої діяльності, іншомовних мовленнєвих навичок та умінь; розглянуто особливості контролю на початковому етапі (В.О. Гордієнко, М.С. Бернштейн, М.Є. Брейгіна, Ж.В. Вітковська, М.І. Володін, Л.В.Лисенко, О.Ю.Горчев, Г.В.Іванова, В.О.Кокота, Г.Б.Юдис, Н.І.Красюк, О.А.Куніна, В.Л. Банкевич, О.О. Леонт'єв, О.Г. Поляков, І.А. Рапопорт, В.Л. Рись, М.В. Розенкранц, Р.Сельг, І. Соттер, О.Л.Товма, С.К. Фоломкіна, І.О. Цатурова, М.С. Штульман,).

Актуальність дослідження полягає в тому, що на сьогоднішній день існують проблеми організації контролю в школі, з урахуванням того, що у галузі педагогіки та методики є значні досягнення стосовно питань контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі. Це й спричинило загальну зорієнтованість нашої роботи.

Об'єктом дослідження є контроль іншомовних умінь і навичок у початковій школі.

Предмет дослідження – організація контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі.

Мета дослідження – аналіз та узагальнення досвіду використання сучасних методів контролю, а також визначення основних аспектів застосування контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі.

Для досягнення поставленої мети вирішується низка *завдань*:

- 1) проаналізувати досвід використання сучасних методів контролю;
- 2) узагальнити використання сучасних методів контролю;
- 3) переосмислити сучасні методи контролю;
- 4) схарактеризувати основні аспекти застосування тестового контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі.

Методологічно робота спирається на праці (В.Л. Банкевич, М.С. Бернштейн, І.А. Рапопорт, М.В. Розенкранц, І. Соттер, О.Л.Товма та ін.), а також вивчення та узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів.

Теоретичне значення зумовлене узагальненням використання сучасних методів контролю умінь і навичок у початковій школі та його впливом на подальше оволодіння іноземною мовою.

Практичне значення полягає в можливості використання сучасних методів контролю при вивченні іноземної мови у початковій школі.

РОЗДІЛ 1

КОНТРОЛЬ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

1.1 Контроль як невід'ємна складова навчання іншомовних умінь і навичок у початковій школі

Контроль – є невід'ємною частиною навчання, тому він має здійснюватися так само, як і навчання, а для перевірки словникового запасу учня варто використовувати усне тестування. Приміром, розуміння читання, з урахуванням того, що читання – це навичка писемного мовлення, контроль якої здійснюється в усній формі. Усний контроль займає менше часу порівняно з письмовим.

Письмовий контроль має певні переваги. По-перше, з його допомогою можна охопити всіх студентів одночасно; по-друге, набагато зручніше аналізувати та перевіряти письмові роботи, ніж усні відповіді. Помилки в письмовій формі легше класифікувати та аналізувати, оскільки дії учня точно фіксуються, тоді як усні відповіді учнів часто виражаються, потім негайно виправляються тощо.

Утім, письмовий контроль не можна використовувати для перевірки усіх навичок, незважаючи на переваги, згадані вище. Неможливо перевірити навички письма чи говоріння учнів у письмовій формі [2]. Застосовуючи письмовий тест у цих випадках, неможливо контролювати вимоги учнів чи темп їхнього виступу.

Тому для контролю навичок письма, перекладу популярної літератури та словникового запасу рекомендується писати тести. Для перевірки та контролю орфографії можна використовувати диктанти. Щоб перевірити свою здатність висловлювати свої думки в письмовій формі, ви можете дати учням працювати над невеликими фрагментами, виходячи з

теми, яку вони виконали. Письмовий контроль ефективно розвиває логічне мислення, а також сприяє точності у відповідях [3, с. 67].

1.2 Зміст та мета контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі

Розрізняють контроль індивідуальний та фронтальний. Фронтальна форма – одна з основних організаційних форм контролю під час навчання. Ця форма дозволяє дотримуватися основних правил контролю, а саме: регулярності та максимального охоплення учнів за одиницю часу. Водночас під час фронтального контролю, вчитель звертається та приділяє увагу всьому класу, а також кожен учень бере активну участь на уроці. Це «звичайна», регулярна форма контролю, яку можна використовувати кілька разів протягом уроку. Перш за все, доцільно використовувати його для контролю засвоєння мовного матеріалу (тобто елементів мовлення). У цьому випадку учням надається конкретна установка.

Фронтальна форма контролю може використовуватися як в усній формі, так і в письмовій. Варто зазначити, що здебільшого - це усна форма контролю. Утім, враховуючи широкі можливості навчання, потрібно також періодично проводити письмовий фронтальний моніторинг. Учні погано запам'ятовують деякі особливості слів, певні граматичні аспекти, позбавлені конкретної семантики, також вони легко плутають слова на слух. Регулярний письмовий контроль сприяє мовній коректності.

Звертаючись до всього класу одночасно, вчитель приймає лише коротку, здебільшого фрагментарну відповідь від кожного окремого учня, не завжди достатню для отримання оцінки. Учитель інформує учнів, що певна кількість балів, зароблених за два-три уроки у фронтальній роботі, має право на певну оцінку.

Перевага фронтального контролю полягає в тому, що він підтримує енергію всього класу, учні знають, що їх можуть опитати у будь-яку секунду, їхня увага та думки зосереджені навколо роботи, про яку йде

мова. Тому фронтальне опитування є більш досконалою формою контролю. Утім, ця форма контролю також має свої певні недоліки, які особливо помітні, коли необхідно перевірити навички учнів монологічного та діалогового мовлення. Якщо учні навчилися правильно і швидко, з хорошою вимовою робити заяву про проблему, задавати питання, відповідати на запитання, давати накази – це не означає, що вони можуть скласти узгоджене повідомлення з теми або підтримувати розмову в певній ситуації. Для того, щоб перевірити цю навичку потрібно використати індивідуальний контроль, в якому одного учня (у випадку монологічного усного тесту) або двох учнів (у разі тесту на знання діалогічної мови) можна викликати та почути їх висловлювання чи розмови з певної теми [3, с. 46].

Разом із формою фронтального контролю, індивідуальний контроль повинен здійснюватися регулярно.

Вивчення іноземної мови передбачає створення умов, що мотивують висловлення своїх думок та об'єктивацію рівнем розуміння індивідом думки автора. Індивідуальний контроль також повинен бути спрямований на виявлення здатності учня вирішувати комунікативні завдання, які є результатом індивідуального оцінювання дійсності [6].

Важливо, щоб індивідуальний контроль був органічно включений в аудиторне середовище спілкування, тому він повинен здійснюватися для учнів.

Отже, як виявило дослідження, є декілька форм контролю. На нашу думку, більш ефективною формою є фронтальний контроль. Завдяки йому всі учні класу зосереджені на завданнях, оскільки їх можуть опитати в будь-який момент, і у них немає часу на відволікання. Утім, індивідуальний контроль також важливий, оскільки він зорієнтований на виявлення здатності вирішувати комунікативні завдання, які є результатом

індивідуального оцінювання учнів. Варто зазначити, що для найбільшої ефективності, потрібно комбінувати обидві форми контролю.

РОЗДІЛ 2

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

2.1 Характеристика контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі

Як відомо, контроль є вагомим чинником у процесі навчання будь-якого предмету, й іноземної мови зокрема. Це дозволяє не лише визначити рівень успішності навчання, а й встановити недоліки у знаннях, уміннях та навичках учнів для визначення необхідних змін методу.

Контроль є невід'ємною складовою системи навчання іноземних мов і органічно інтегрується в систему навчання іноземної мови [46]. На відміну від внутрішнього вивчення мови, яке зорієнтоване на розвиток іншомовних навичок та вмінь, завданням контролю є виявлення та оцінювання рівня їх формування.

Як частина системи викладання іноземних мов, контроль виконує певні функції, а реалізація цих функцій істотно впливає на ефективність процесу навчання загалом. Це функції зворотнього зв'язку, оцінювання, навчання та розвитку [14].

Функція зворотнього зв'язку – це основна функція контролю для перевірки іншомовних навичок та умінь. У процесі вивчення іноземної мови зворотній зв'язок працює у двох напрямках: вчитель та учень. Зворотній зв'язок, який діє на вчителя, дає йому інформацію про перебіг навчального процесу. Учитель аналізує цю інформацію на основі успішності чи неспроможності процесу оволодіння іншомовною діяльністю учнів, проводить діагностику відхилень у мовленнєвій діяльності учнів та визначає ступінь відповідності вибраних стратегій навчання фактичним потребам. У такий спосіб можна своєчасно оцінити

методичну ситуацію та внести необхідні коригувальні зміни у прийоми та методи викладання, вибір вправ, режим та тривалість їх виконання, а також порядок організації всієї навчально-виховної роботи з учнями [12].

Зворотній зв'язок учнів надає їм інформацію про успішність їхньої навчальної діяльності у набутті навичок іноземної мови. Завдяки цій інформації учні мають можливість оцінити свій прогрес у вивченні мови самостійно та спланувати своє майбутнє вивчення мови.

Функція оцінювання втілюється в процесі оцінювання результатів контрольних завдань учнів. Оцінка вказує на певний рівень володіння іноземною мовою, визначає сучасних учнів, є керівництвом для учнів та їх батьків у подальшому займатися вивченням іноземних мов. Отже, оцінювання – це ключовий показник успішності навчання як в офіційних документах про освіту, так і в доповідях, які публікуються державними адміністраціями для шкіл [8].

Функція навчального контролю реалізується у процесі контрольного завдання, відповідно до працездатності та вмінь, отриманих синтезом вивчених мови та мовленнєвих матеріалів. Завдання управління ролями – це вправа, яка вимагає від учнів виконання певних мовленнєвих дій для досягнення поставлених у завданні цілей. Ці мовленнєві дії досягаються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих умінь та навичок, що призводить до їх подальшого закріплення та вдосконалення. Тому процес навчання триває під час контрольних завдань [22].

Розвивальна функція контролю реалізується у трьох векторах:

1. Реалізація будь-якого завдання контролю іноземною мовою залежить від функції певних особистісних психологічних особливостей учня (приміром, оперативної слухової чи зорової пам'яті, гнучкості мислення, фонематичного слуху, пластичність артикуляційного апарату та інші. Запуск цих механізмів у виконанні контрольних завдань сприяє їх розвитку.

2. Розвиток спеціальних навичок навчання, що дозволяють учням організуватися під час виконання контрольних робіт та обрати найбільш вдалий підхід до виконання завдань. Базуючись на цьому, учень розвиває вольові якості особистості, здатність до дисципліни, а також почуття відповідальності.

3. Розвиток інтересу та мотивації до вивчення іноземної мови. Можливість отримати найкращу можливу оцінку для виконання контрольних завдань, яку можна порівняти з оцінками інших учнів, спонукає кожного окремого учня досягти найвищих результатів свого успіху в оволодінні іноземною мовою [58].

У методиці викладання іноземних мов варто контролювати такі вимоги:

1. Цілеспрямованість. Контроль повинен зосереджуватися на конкретних мовних навичках, рівень досягнення яких визначається та оцінюється.

2. Репрезентативність. Під час контролю повинні бути охоплені всі мови та мовленнєві матеріали, які слід засвоїти.

3. Об'єктивність. Контроль повинен бути надзвичайно об'єктивним, з метою забезпечення ефективності його основних функцій, а саме зворотного зв'язку та оцінки.

4. Систематичність. Якщо контроль здійснюється регулярно в процесі вивчення іноземної мови, контроль є ефективним і може довести його раціональність. Систематичний контроль реалізується у випадку проміжного контролю (при вивченні певної теми для визначення рівня сформованості певного вміння чи вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу), граничного контролю (після роботи над темою, циклом, наприкінці чверті), підсумкового контролю (після завершення певного етапу вивчення іноземної мови) [27].

У процесі проміжного контролю домінує його функція зворотного зв'язку. На основі результатів проміжного контролю вчитель отримує

інформацію про успішність чи неспроможність організації процесу навчання іноземної мови, що дозволяє йому/їй своєчасно коригувати навчальну діяльність учнів іноземної мови та їх діяльність для забезпечення процесу навчання [13].

Під час граничного та підсумкового контролю на перший план виступає оціночна функція контролю, оскільки мета цих контрольних завдань – визначити та оцінити рівень навчальних досягнень учнів у оволодінні іноземними мовами вміннями та навичками за певний період або після завершення певного етапу виховної роботи [36].

Варто зазначити, що реалізація питань контролю – це не стільки вибір контролю, скільки наступна робота над помилками. Для цього учню пропонується серія коригуючих вправ, які допомагають виконати роботу над його помилками [41].

У методичній літературі є такі поняття, як взаємний контроль, самоконтроль та самокорекція. Використовуючи міжконтроль, учні самі контролюють своє оволодіння іноземною мовою. Міжконтроль можна організувати таким чином, щоб під час роботи в парах (з окремими картками, інформаційними панелями тощо) один учень перевіряв іншого з оперттям на відповіді для виконання контрольного завдання. Самоконтроль – це розумова навичка, яка забезпечує навчальний ефект порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом та зовнішнім оформленням відповідного (заздалегідь визначеного) мовного матеріалу. Порівняння проводиться учнем з опорою на навчальний матеріал та власний досвід, щоб надалі самовиправити помилку, яку він чи вона допустив, певною мірою, усвідомлюючи себе. Природно, що після здійснення контролю (самоконтролю, взаємоконтролю, контролю зі сторони вчителя) самокорекція відбувається як необхідна дія, яка логічно завершує весь цикл іншомовної діяльності. Самокорекція розуміється як інтелектуальна майстерність, яка забезпечує

безпосереднє виправлення усвідомленої помилки студентом з метою підвищення рівня реалізації всіх навчальних та контрольних заходів в цілому [27].

Відомо, що контроль, стимулюючи навчальну діяльність учнів, має і виховний ефект. Утім, він буде ефективним і здатним виконувати свої функції лише тоді, коли він буде організований та проведений з урахуванням специфіки кожного суб'єкта, коли об'єкти контролю будуть належним чином визначені. Під час вивчення предметів, що розглядаються як "основи наук", таких як хімія, історія тощо, об'єктами контролю можуть і повинні бути насамперед знання законів, фактів тощо, а також здатність вирішувати проблема або робота з картою, історичними документами. Зовсім інший підхід потрібен у підборі об'єктів контролю при перевірці засвоєння іноземної мови. Справа в тому, що основна мета вивчення цього предмету – оволодіти спілкуванням іноземною мовою, тобто вмінням говорити мовою, розуміти її на слух, висловлювати свої думки письмово або читати та розуміти іноземну мову. Тому лише оволодіння мовленнєвими навичками різних типів – читання та розуміння, говоріння, аудіювання, письма – може і повинно бути основними об'єктами контролю. Вони свідчать про вміння спілкуватися з партнером. На жаль, у багатьох школах щоквартальні та щорічні оцінки ґрунтуються на простому доповненні всіх оцінок учнів, коли більшість з них пов'язані з мовленнєвими операціями учня. Тому ці оцінки не відображають справжньої готовності учня до прямого спілкування (мовлення та аудіювання) та опосередкованого (читання) спілкування. Для налагодження успішного оволодіння учнем спілкуванням іноземною мовою потрібно спочатку враховувати оцінки виконання мовленнєвих завдань: вміння говорити на тему, брати участь у бесіді, розуміти текст іноземної мови у розмовній чи письмовій формі [18].

Для ефективної організації та проведення контролю необхідно чітко представити об'єкти контролю, які служать критеріями оцінки рівня володіння іноземною мовою. Якщо завдання контролю полягає у визначенні рівня власності учнів у іноземній мовній діяльності, то об'єктами контролю є мовленнєві вміння та навички, що забезпечують успішність організації цієї діяльності. Тому об'єктами контролю є слух, вимова, лексичні, граматичні навички (мовна компетентність) та вміння здійснювати мовленнєву діяльність в розмові, слуханні, читанні, письмі з урахуванням мовних та соціокультурних особливостей цих типів, мовленнєвого спілкування (спілкування) [45].

Залежно від рівня освіти в загальноосвітній школі учень повинен придбати певний рівень комунікативної іншомовної компетенції в межах набутого мовно-мовного матеріалу. Визначаються тема та обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг та зміст текстів для читання та прослуховування, зміст лексичних, граматичних та фонетичних мінімумів, які слід вивчити в середній школі. офіційним документом – Програмою викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах [13].

Контроль повинен враховувати кількісні та якісні показники майстерності мовленнєвої діяльності.

Щодо технології контролю, то вона відбувається на певному сегменті навчального процесу іноземною мовою за умови взаємодії таких параметрів, як активність учня, активність викладача (або людини, що здійснює контроль), засоби та методи визначення та оцінки рівня знань та мовних навичок конкретного етапу навчання [21].

Активність учнів під час контрольних завдань характеризується незалежністю, відсутністю допомоги з боку вчителя, обмеженням часу та через систему контрольних завдань, цілеспрямованістю та керованістю.

Діяльність викладача вміщує чіткий інструктаж щодо правил та умов виконання контрольних завдань, надання студентам всього

необхідного для участі в контрольній роботі, контроль за роботою учнів, які виконують контрольні завдання, визначення та оцінку результати контролю іноземних мов учнів контролювались [51].

Засоби контролю – це спеціально підготовлені контрольні завдання, які містять інструкції (правила) щодо їх виконання та мовні та мовленнєві матеріали, засвоєні учнями раніше. Обов'язковою умовою підготовки таких завдань є те, щоб інструкція спонукала учнів до реалізації певних мовних навичок та компетентностей, що підлягають контролю, а мовний та мовленнєвий матеріал контрольних завдань повинен охоплювати весь матеріал, який перевіряється.

2.2 Особливості застосування тестового контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі

Сьогодні зміна навчальних середовищ вимагає від вчителів використовувати більш ефективні прийоми та методи контролю та оцінювання знань, умінь та навичок учнів. Питання вдосконалення контролю за вивченням іноземної мови неодноразово піднімалися на сторінках журналів «Іноземні мови» та «Іноземні мови в школі» [52]. Ці проблеми цікавили авторів великої кількості монографій і стали предметом багатьох дисертацій. І все ж проблеми тестування та контроль знань, умінь, методів їх організації та проведення не втратили своєї актуальності [61].

Саме тому багато дослідників, які вивчають тестування, як спосіб контролю, дійшли висновку, що тестовий контроль є більш ефективною формою контролю, яка відповідає цілям контролю, вимогам до нього та забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процес вивчення іноземної мови [48].

Тестовий контроль або тестування як термін означає у вузькому розумінні використання та проведення тесту, а в широкому розумінні як сукупність етапів планування, тестування та тестування, обробки та інтерпретації результатів тесту [17].

Мовно-дидактичне тестування використовується у процесі вивчення іноземних мов. Лінгвістичний тест – це сукупність завдань, підготовлених відповідно до певних вимог, які були попередньо апробовані з метою встановлення їх якості та дозволяють розкрити учасникам тесту рівень їхньої мовної та/або комунікативної компетентності та оцінити результати тестування за попередньо визначеними критеріями. Основними показниками якості лінгводидактичного тесту є:

1. Валідність означає, що тест підходить для визначення рівня певних іноземних мовних навичок та вмій.
2. Надійність є необхідною умовою достовірності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як вимірювального інструменту. Надійний тест дає приблизно однакові результати для кожної програми.
3. Диференціальна здатність – характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти тестування, що надходить і що йде, тобто на достатньому та недостатньому рівні володіння іноземною мовою.
4. Практичність – характеристика тесту, що визначає: а) наявність та доцільність тестових інструкцій та змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест; б) простота організації тестування в різних умовах; в) простота перевірки відповідей та визначення результатів та оцінки.
5. Економічність – тестова функція, яка мінімізує час, зусилля та витрати на підготовку тесту від планування до випуску [31].

Лінгвістичні тести є стандартизованими та нестандартними. Стандартизований тест – це тест, який був випробуваний на великій кількості предметів і має кількісні показники якості [56]. Підготовка такого тесту вимагає часу та копійки праці.

До найбільш відомих стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відносяться FCE (First Certificate in English), PET (Preliminary English Test), TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA). Стандартизовані тести доповнюються паспортом, в якому розміщені інструкції, норми та умови для багаторазового використання тесту в різних умовах [56].

Стандартизовані тести розробляє сам викладач для своїх учнів. Такі тести ґрунтуються на матеріалі, що відповідає специфічній темі, для перевірки рівня розвитку певного вміння чи навички. Нестандартні тести використовуються під час проміжного контролю для надання зворотного зв'язку при вивченні іноземних мов. Нестандартні випробування вимагають визначення всіх кількісних показників якості. Але доцільно виявити в такому тесті дуже складні та занадто легкі питання (завдання) та замінити їх на більш прийнятні. Для виявлення складних чи легких завдань використовуйте таку методологію: обчисліть відсоток тих, хто виконав завдання. Якщо лише 15% або менше перевірених виконали завдання правильно, це може вважатися складним. Якщо 85% справляється із завданням, це вважається легким [23; 114].

З урахуванням мети та цілей тестів, вони поділяються на тести загального оволодіння іноземною мовою, тести навчальні, діагностичні тести, тести на виявлення здатності до вивчення іноземної мови.

У загальноосвітніх школах тести навчальних досягнень використовуються для проведення проміжного, граничного чи підсумкового контролю, метою якого є визначення рівня успішності учня та оволодіння іноземною мовою активністю на певному рівні навчання. Загальноприйняті тести на знання мови – це тести типу TOEFL. Діагностичні тести використовуються для подальшого поділу учнів, які вивчають мову, на групи відповідно до їхнього рівня оволодіння іноземною мовою. Тести на здатність до вивчення іноземної мови

спрямовані на виявлення конкретних індивідуальних та психологічних особливостей учня, щоб забезпечити їх своєчасне коригування та розвиток, що сприятиме успішному засвоєнню мовленнєвої діяльності. Тест складається з тестових завдань, об'єднаних у підтести. Підтест включає тестові завдання, зорієнтовані на один конкретний об'єкт тестового контролю (приміром, визначення рівня володіння граматичними чи словниковими навичками, навичками аудіювання тощо) [9].

Тестове завдання – це мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну словесну чи невербальну відповідь від тестуваного. Кожне таке тестове завдання створює специфічну лінгвістичну та нелінгвістичну ситуацію для тестуваної людини [34]. Тестова ситуація, представлена стимулом завдання, може бути словесною та невербальною, тобто наочною (наприклад, діаграмою, таблицею, малюнком тощо). Вербальним стимулом називають текст тестового завдання. Відповідь, яка очікується від тестуваного, також може бути словесною та невербальною (малюнок, дія). Словесна відповідь може бути вибірковою (тобто передбачити вибір правильної відповіді серед інших неправильних варіантів чи альтернатив) або вільно побудованою [17].

Отже, у процесі вивчення іноземної мови контроль є важливим фактором. Контроль виконує певні функції, реалізація яких суттєво впливає на ефективність всього процесу навчання. Це функції зворотного зв'язку, оцінювання, навчання та розвиток.

Варто зазначити, що контроль як стимулятор для навчання учнів, має і виховний ефект. Утім, він буде ефективним і здатним виконувати свої функції лише тоді, коли він буде організований та проведений з урахуванням специфіки кожного суб'єкта, коли об'єкти контролю будуть належним чином визначені. Для ефективної організації та проведення контролю необхідно чітко представити об'єкти контролю, які служать критеріями оцінки рівня володіння іноземною мовою [24].

На сьогоднішній день вчителі мають використовувати більш ефективні прийоми та методи контролю та оцінювання знань, умінь та навичок учнів. Багато дослідників вважають, що тестовий контроль є ефективною формою контролю, яка відповідає меті контролю, вимогам до нього та забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процес вивчення іноземної мови [49].

До найбільш відомих стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння, наприклад, англійською мовою, відносяться FCE (First Certificate in English), PET (Preliminary English Test), TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA). Стандартизовані тести доповнюються паспортом, в якому розміщені інструкції, норми та умови для багаторазового використання тесту в різних умовах [57].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Контроль *іншомовних умінь і навичок у початковій школі* є вагомим як для педагогічної теорії, так і для педагогічної практики, оскільки підвищення якості викладання та навчання безпосередньо пов'язане з удосконаленням системи контролю загалом.

Розрізняють контроль, злитий з навчанням, і контроль, відокремлений від навчання, – контроль як конкретне завдання класу. Письмові форми контролю можуть використовуватися при навчанні іноземних мов, але варто віддавати перевагу усному мовленню. Контроль здійснюватиметься на належному рівні лише за умови дотримання таких вимог, як регулярність, всебічність, диференційованість, об'єктивність та відповідність навчальному контролю.

Важливою частиною навчального процесу є контроль іншомовних умінь і навичок у початковій школі. Його правильна організація сприяє пам'яті, мисленню та мові учнів, впорядковує їхні знання, своєчасно викриває невдачі навчального процесу та служить для їх попередження.

Вчитель повинен організувати процес навчання так, щоб контроль природним чином інтегрувався в систему навчання як обов'язковий функціональний компонент, що забезпечує його цілеспрямованість та об'єктивність. Використовуючи традиційні форми та методи контролю та оцінювання, вчителі повинні ознайомитись із досвідом педагогів-новаторів та результатами їх досліджень та експериментів; використовуючи цей досвід для пошуку нових ефективних методів організації навчального процесу.

Ефективною формою контролю є тест. По-перше, це сприяє оптимальному функціонуванню усіх елементів системи навчання, надаючи зворотній зв'язок, спрямований на викладацьку діяльність викладачів та учнів. По-друге, зворотний зв'язок визначає подвійний характер

функціонування контролю. Це відображається на його здійсненні в сучасній (інтегрованій) та заключній (відносно самостійній) формах (Ю. К. Бабанський, О. П. Старков, Н. Ф. Талізін, А. Л. Товма).

Проблеми предметних тестів у сучасній шкільній практиці стали досить актуальними. Це пов'язано з необхідністю об'єктивних методів верифікації; зумовлюється вимушеним вступом до комп'ютерних шкіл: програми комп'ютерного навчання, як правило, базуються на тих же принципах, що і предметні тести. Окрім об'єктивності, релевантність тематичного тестування сприяє діагностиці знань, уможлиблює їх порівняння.

Тестовий контроль спрощує перевірку роботи викладача і дозволяє організувати граничний та підсумковий контроль, перевірити знання значних обсягів матеріалу за короткий проміжок часу.

Я, Отрощенко Жанна Юріївна, своїм підписом засвідчую, що моя бакалаврська робота «Проблема контролю іншомовних умінь і навичок у початковій школі» виконана з дотриманням усіх вимог до наукової етики та поваги до інтелектуальних надбань, самостійно та індивідуально. Під час написання роботи я дотримувалась принципів академічної доброчесності та несу відповідальність за порушення загальноприйнятих правил цитування.

Підпис

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук А.О. Рейтингова технологія оцінювання знань у навчальному закладі // Педагогіка та психологія – 1996. – №3. – С.86–96
2. Блізнюк С.Л. Роль оцінювання у вдосконаленні знань, умінь та навичок учнів. – К .: Комплекс знань, 1983.
3. Богданова О. С. Виховна цінність оцінювання знань учнів // Радянська педагогіка. – 1952. – № 9. – С.54-59.
4. Браген М. Е. Контроль у навчанні іноземних мов учнів середніх професійних училищ. Метод. допомога – М., 1979. – 63 с.
5. Глуханюк Д. Як об'єктивно оцінити знання учнів (з досвіду впровадження кредитної системи) // Педагогіка толерантності. – 1997. – №1-2. – С.86-90.
6. Делікатна К. Г. Оцінка знань як органічна частина навчального процесу // Радянська школа. – 1989. – №5.– С.44-50.
7. Колобова Є. В. Використання кредитної системи для контролю та оцінювання знань учнів // Математика в школі. – 1991. – №3 – С.25–27.
8. Лисенко Л. В. Модульна система навчання та оцінювання знань учнів // Початкова школа. – 1995. – №3 – С.27–29.
9. Методика викладання іноземних мов / За ред. Ніколаєв С.Ю. – К .: Ленвіт, 1996. – 111 с.
10. Нікітас В. Стародавні українські студенти та професори. – К .: Абріс, 1994. – С.212.
11. Миролубов А. А. Орієнтовні норми оцінювання оволодіння іноземною мовою – 1997. – №4. – С.2–5.
12. Мороз В. Система оцінювання знань учнів // Вихователь. – 1996. – №4. – С.20.
13. К. Москаленко Як слід будувати урок // Народна освіта. – 1959. – №10. – С.67–70.

14. Ніколаєв С.Ю., Петрашук О.П. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англ.). – К .: Ленвіт, 1997. – С.91.

15. Ніколаєв С.Ю., Метюалкіна О.Б. Тест контрольного читання (англ.). – К .: Ленвіт, 1997. – С.88.

16. Педагогіка. Частина І. Загальні принципи педагогіки. Теорія викладання (дидактика): Підручник для студентів педагогічних закладів / В.Л. Омельченко, С. В. Омельченко, С. Г. Мельничук. – Кіровоград. – 1997. – С.121-123.

17. Петрашук О.П. Організація та забезпечення навчального процесу (англійська). – К .: Ленвіт, 1997. – С.64-68.

18. Петрашук О.П., Петренко О.П. Поточний тестовий контроль у навчанні не рідної мови // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С.16–19.

19. Прокопенко Л.І., Тевлін Т.Л. Комплексна система оцінювання знань учнів старших класів // Рідна школа. – 1992. – № 9. – С.67-69.

20. Рись В.Л. Контроль: від реальних вимог до об'єктивних результатів // Хімія в школі. – 1997. – №3. – С.17-21.

21. Сімкін В. М. Застереження: тест // МВФ. – 1996. – №5. – С.10-14.

22. Сукова Т.С. Контроль знань. Системний підхід // Біологія в школі. – 1997. – №4. – С.38-43.

23. Сухомлинський В. А. Серце віддаю дітям. – Київ, 1968.

24. Сухорський С.Ф. Самоконтроль та самооцінка учнями знань // Рідна школа. – 1996. – №5-6. – С.61-63.

25. Сухорський С.Ф. Система обліку успішності школи. – К .: Радий. школа, 1968. – С.159.

26. Cambridge English Language Tests for Young Students. Directory. Start of Mover Flyers. Updated for 2007 tests. - Cambridge: University of Cambridge ESOL Exams. – 2006. – 62 p. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.cambridgeesol.org/exams/young'learners/yle.html>

27. Diocido, I.-A. N., Stylianou, P., Karellido, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between understanding listening and reading different types of text at increasing levels. *Reading Psychology*, 26 (1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/02702710590910584>.

28. Dunn, L. M., Dunn, L. M., & Schlichting, J. E. P. T. (2005). *Peabody-III-NL Dictionary Picture Test*. Amsterdam: Harcourt Publishers Test.

29. European Reference for Education Languages: ERDLE. Council of Europe, 2006. [Electronic resource] – Access mode: <http://www.coe.int/lang>

30. Gernsbacher, M. A., Warner, K. R., and Faust, M. E. (1990). Research on differences in overall ability to understand. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16 (3), 430–445. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.3.430>.

31. Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Reminiscence of young children and reconstruction of audio and audio-visual stories. *Child Development*, 57 (4), 1014–1023. <https://doi.org/10.2307/1130375>.

32. Go, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005). The relationship between children's reading comprehension, working memory, language skills, and reading components in a regular sample. *Reading and Writing*, 18 (7), 583–616. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-7109-0>.

33. Goh, C. C. M. (2000). A cognitive perspective on the problems of comprehension by language learners. *System*, 28 (1), 55-75. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00060-3](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00060-3).

34. Golden, K. J., & Fresh Water, S. M. (1978). *Color and word word test*. Chicago, IL: Stolling.

35. Hagvet, B. E. (2003). Listening and reading comprehension in poor decoders: Evidence of the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing*, 16 (6), 505–539. <https://doi.org/10.1023/A:1025521722900>.

36. Hoover, W. A., Goff, P. B. (1990). A simple look at reading. *Reading and Writing*, 2 (2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>.

37. Kendeu, P., Bon-Gettler, K., White, M. J., & Van Den Brooke, P. (2008). Generation of conclusions for children on different media. *Journal of Research in Reading*, 31 (3), 259–272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x>.

38. Kim, Y.-S. G. (2016). Direct and indirect effects of language and cognitive skills in comprehending oral narratives (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.08.003>.

39. Kim, Y.-S. G., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49 (3), 269-281. <https://doi.org/10.1002/rrq.74>.

40. Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Understanding. In M. J. Snowling & K. Hulme (Eds.), *The science of reading: a manual*. Malden, MA: Blackwell.

41. Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd edition). New York, NY: Guilford Press.

42. Corkman, M., Kirk, W., and Kemp, S. (2007). *NEPSY – Second Edition (NEPSY-II)*. San Antonio, TX: Harcourt Score.

43. Lins S. *Children's Response: TPR onwards / Lins Caroline // English Learning Forum*. – 2005. – № 43/1 – 8-11 p.

44. Heaton, J. B. *Testing in the classroom / J. B. Heaton – Harlow: Longman*, 1991. – 128 p.

45. Mangen, A. (2016). Digitization of literary reading. *Orbis Litterarum*, 71 (3), 240-262. <https://doi.org/10.1111/oli.12095>.

46. McKinnis, A., Humphreys, T., Hogg-Johnson, S., Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired when there is a

dehydration, regardless of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31 (4), 427–443. <https://doi.org/10.1023/a:1023895602957>.

47. McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Chapter 9: Towards a Comprehensive Model of Understanding. In B. H. Ross (Ed.), *Psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-384). Amsterdam: Elsevier.

48. Mommers, F. C. (2007). Went leesonderwijs: wat er echt toe doet! *Southwestern Journal*, 91 (7), 20-22.

49. Muijselaar, M. M. L., & De Jong, P. F. (2015). Effects of updating ability and knowledge of reading strategies on reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 43, 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.011>.

50. Muijselaar, M. M. L., Swart, N. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., Verhoeven, L., & de Jong, P. F. (2017). Dimensions of reading comprehension in Dutch children: is it necessary to differentiate between text and question type? *Journal of Educational Psychology*, 109 (1), 70-83. <https://doi.org/10.1037/edu0000120>.

51. McKay P. *Assessing Young Students* / Penny McKay. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2006. – 388 p.

52. Monitoring of educational standards. Documents in Honor of John Kees. Ed. AK Tuidman and TN Postletweit. – Pergamon, 1994. – 266 p.

53. Tilstra, J., McMaster, K., Van Den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: components of easy-to-read level reading. *Journal of Research in Reading*, 32 (4), 383-401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>.

54. Tompkins, W., Guo, Y., & Justice, L. M. (2013). Generation of conclusions, comprehension of stories and language skills at preschool age. *Reading and Writing*, 26 (3), 403–429. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9374-7>.

55. Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). A simple look at reading reduction: vocabulary knowledge and self-contained hypotheses. *Journal of Disability in Learning*, 45 (5), 453–466. <https://doi.org/10.1177/0022219411432685>.

56. Van Den Bos, K., Spelberg, H., Scheepsma, A., & De Vries, J. (1994). De Klepel. Vorm A en B. One test voor de leesvaardigheid van pseudowoorden. Verantwoording, Processing, Diagnosis and Distribution [The Klepel. Forms A and B. Alias Reading Test. justification, manual, diagnosis and treatment]. Nijmegen: Berhout.

57. Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). The role of linguistic diversity in predicting early reading comprehension: a quantitative regression approach. *Scientific Reading Research*. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1509864>.

58. Van den Broek, P., Risen, K., & Husebye-Hartmann, E. (1995). The role of readers' standards of coherence in the formation of inferences during reading *The sources of reading coherence*. (pp. 353-373). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

59. Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jacquard, J. J., Chen, R. (2007). Reading Components: Multidimensional Evidence for a Convergent Model of Reading Development Skills. *Reading Research*, 11 (1), 3–32. <https://doi.org/10.1080/10888430709336632>.

60. Verhoeven, L., & van Liouve, J. (2008). Predicting the development of reading comprehension: A logit study. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>.

61. Wallisch, A., Little, L. M., Dean, E., & Dunn, W. (2017). Executive Measures for Children: An Environmental Feasibility Review. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 38 (1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/1539449217727118>.