

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Надія ЖУК

*здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
філологічного факультету,
Рівненського державного гуманітарного університету*

Науковий керівник:

Ірина ПЕРІШКО

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і
практики іноземних мов та методики викладання
Рівненського державного гуманітарного університету*

Тестовий контроль у навчанні іноземної мови є однією з найнефективніших форм педагогічного вимірювання, що забезпечує об'єктивність, стандартизованість і порівнюваність результатів оцінювання. У сучасній лінгводидактиці тест розглядається не лише як інструмент перевірки знань, а як науково обґрунтований засіб вимірювання рівня сформованості іноземної комунікативної компетентності. У праці Б. Алдерсона підкреслюється, що оцінювання рецептивних умінь, зокрема читання, повинно враховувати специфіку когнітивних процесів і не зводиться до формального відтворення інформації з тексту [2, с. 6–8]. Отже, тестовий контроль має відповідати природі мовленнєвої діяльності, яку він вимірює.

У методиці навчання іноземних мов тест визначається як система спеціально підібраних завдань, виконання яких дозволяє встановити рівень володіння мовою за певною шкалою оцінювання [1, с. 159–160]. Його сутність полягає у стандартизації процедури перевірки, що передбачає однакові умови виконання завдань, чіткі інструкції, уніфіковані критерії оцінювання та визначену систему підрахунку результатів. Саме стандартизований характер тесту забезпечує можливість порівняння результатів різних груп або окремих здобувачів освіти.

Теоретичні засади тестового контролю базуються на поняттях валідності та надійності. Валідність означає відповідність тесту його призначенню, тобто здатність вимірювати саме ті уміння чи знання, які є об'єктом контролю. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що валідність оцінювання повинна розглядатися в контексті конкретних цілей і умов застосування, а також

підтверджуватися практикою використання тесту [5, с. 27–28]. Надійність, своєю чергою, передбачає стабільність результатів за повторного застосування аналогічного тесту або за оцінювання різними екзаменаторами. Лише поєднання валідності й надійності забезпечує наукову обґрунтованість тестового контролю.

Особливе значення має питання впливу формату тестових завдань на результати оцінювання. Б. Алдерсон звертає увагу на так званий ефект методу тестування (*test method effect*), коли форма завдання може впливати на стратегії виконання і, відповідно, на кінцевий результат [2, с. 6]. Наприклад, завдання з множинним вибором можуть стимулювати стратегію виключення неправильних варіантів замість глибокого розуміння тексту. Тому розроблення тестових завдань повинно враховувати не лише змістовий аспект, а й когнітивні операції, які вони активізують.

У практиці навчання іноземної мови розрізняють різні типи тестів залежно від мети та етапу навчання. Виділяють вхідні (діагностичні) тести, поточні (формувальні), рубіжні та підсумкові (кваліфікаційні) тести. Така класифікація узгоджується з положеннями про різні види контролю в навчальному процесі [3, с. 159] та з концепцією формувального і підсумкового оцінювання, поданою в CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*) [5, с. 186–187]. Вхідні тести спрямовані на визначення початкового рівня володіння мовою; поточні – на моніторинг засвоєння матеріалу; підсумкові – на встановлення загального рівня компетентності після завершення курсу.

У межах контролю читання тестові завдання повинні відображати різні рівні розуміння тексту: глобальне (розуміння основної ідеї), детальне (встановлення конкретних фактів) та інтерпретаційне (виявлення імпліцитної інформації). CEFR визначає читання як рецептивну діяльність, що може здійснюватися з різними цілями – від загального орієнтування до критичного аналізу [5, с. 68–69]. Відповідно, тестовий контроль має включати різноманітні формати завдань: множинний вибір, встановлення відповідностей, заповнення пропусків, короткі відкриті відповіді, завдання на встановлення послідовності подій. Кожен формат має бути обґрунтований з точки зору того, який аспект уміння читання він перевіряє.

Важливою складовою тестового контролю є система оцінювання. Вона передбачає визначення шкали балів, критеріїв правильності відповіді та порогових значень для встановлення рівня

володіння мовою. У міжнародній практиці поширеним є використання рівнів A1–C2 відповідно до CEFR, що забезпечує уніфіковану інтерпретацію результатів [5, с. 23–24]. Такий підхід сприяє прозорості оцінювання та підвищує його об'єктивність.

Сучасні тенденції розвитку тестового контролю пов'язані з використанням комп'ютерних технологій і адаптивного тестування. Цифрові платформи дозволяють автоматизувати процес перевірки, зменшити суб'єктивний вплив екзаменатора та забезпечити швидкий зворотний зв'язок. Водночас принципи валідності й надійності залишаються ключовими незалежно від форми реалізації тесту [4, с. 160].

Подальший розвиток теорії тестового контролю у навчанні іноземних мов пов'язаний із розмежуванням понять «контроль», «оцінювання» та «вимірювання». Якщо контроль розглядається як ширше педагогічне явище, що охоплює організацію перевірки та аналіз її результатів, то оцінювання передбачає інтерпретацію отриманих даних, а вимірювання – кількісну фіксацію показників навчальних досягнень.

У цьому контексті тест виступає саме інструментом вимірювання, який дозволяє трансформувати якісні характеристики мовленнєвої діяльності у кількісні показники. Проте кількісна оцінка не повинна нівелювати якісний зміст мовленнєвої компетентності, що потребує комплексного підходу до інтерпретації результатів.

Особливої уваги в теорії тестування набуває проблема конструктивної валідності, яка передбачає відповідність тесту теоретичній моделі мовної компетентності. З огляду на комунікативну спрямованість сучасної методики, тестові завдання повинні відображати реальні комунікативні дії та моделювати автентичні ситуації використання мови. У CEFR наголошується, що оцінювання має бути пов'язане з дескрипторами діяльності, які описують конкретні дії мовця або читача у певному контексті [5, с. 23–24].

Таким чином, тестовий контроль не може бути відірваним від комунікативного підходу та повинен ґрунтуватися на функціональному розумінні мови.

У межах тестового контролю читання важливим є добір текстового матеріалу. Тексти повинні відповідати віковим та інтелектуальним особливостям здобувачів освіти, їхньому мовному рівню та навчальним цілям. Надмірна складність тексту може призвести до зниження валідності тесту, оскільки у такому випадку перевірятиметься не стільки вміння читання, скільки загальний рівень

мовної підготовки. Водночас надто спрощені тексти не дозволяють адекватно оцінити сформованість стратегічних умінь. Тому принцип відповідності тексту рівню підготовки є необхідною умовою якісного тестового контролю.

Методично значущим є питання різновидів тестових завдань. Завдання закритого типу (множинний вибір, встановлення відповідностей) забезпечують високу об'єктивність перевірки, проте можуть обмежувати можливість виявлення глибини розуміння. Завдання відкритого типу (коротка відповідь, резюмування, формулювання висновків) дають ширший простір для демонстрації розуміння, але потребують чітко визначених критеріїв оцінювання для забезпечення надійності.

Як підкреслює Б. Алдерсон, жоден формат завдань не є універсальним; ефективність тесту визначається збалансованістю його структури та відповідністю цілям оцінювання [2, с. 8–9].

Важливим аспектом є також зворотний вплив тестування на процес навчання (washback effect). Тестовий контроль може стимулювати розвиток певних умінь або, навпаки, звужувати навчальний процес до підготовки до тесту. Якщо тест перевіряє лише окремі мовні елементи, це може сприяти формалізації навчання. Натомість тест, зорієнтований на комплексну перевірку комунікативних умінь, стимулює розвиток інтегрованих навичок і стратегій. У зв'язку з цим особливої ваги набуває принцип узгодженості тестових завдань із цілями навчальної програми [3, с. 160].

Окремого розгляду потребує питання інтерпретації результатів тестування. Використання рівневої шкали (A1–C2) відповідно до CEFR дозволяє співвіднести досягнення здобувачів освіти з міжнародними стандартами володіння мовою [5, с. 23–24]. Проте визначення рівня має базуватися не лише на відсотку правильних відповідей, а й на аналізі характеру помилок, типових труднощів та стратегій виконання завдань. Такий підхід сприяє більш глибокому розумінню навчальних потреб і дозволяє здійснювати цілеспрямовану корекцію.

У сучасних умовах значного поширення набуває комп'ютерне та адаптивне тестування, яке передбачає автоматичне коригування рівня складності завдань залежно від попередніх відповідей здобувача освіти. Це підвищує точність вимірювання та дозволяє індивідуалізувати процедуру контролю. Водночас, незалежно від технологічної форми реалізації, ключовими залишаються принципи наукової обґрунтованості, валідності та надійності.

Таким чином, тестовий контроль у навчанні іноземної мови є складною системою педагогічного вимірювання, що поєднує стандартизовані процедури з урахуванням психолінгвістичної природи мовленнєвої діяльності. Його ефективність визначається відповідністю тестових завдань теоретичній моделі комунікативної компетентності, дотриманням принципів валідності й надійності, продуманою системою оцінювання та позитивним зворотним впливом на процес навчання. У контексті навчання англomовного читання тестовий контроль виступає засобом об'єктивного вимірювання сформованості рецептивних умінь і водночас чинником удосконалення методики їх формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Alderson J. C. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398 p.
3. Hughes A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 176 p.
4. Harmer J. *How to Teach English*. Harlow: Longman, 2007. 288 p.
5. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 273 p.