

СТАН КОНТРОЛЮ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В НЕМОВНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

Тодорова Н.Ю.

(Донецький Національний технічний університет)

The paper summarizes the results of the field research on assessment in ESP held by the author as a member of the Ukrainian ESP professionals team studying the state of ESP teaching and learning in Ukrainian non-linguistic universities. It provides quantitative analysis of existing tendencies in assessment of ESP students and states the implications regarding the improvements needed.

Дана стаття є результатом роботи, проведеної групою українських викладачів англійської мови професійного вжитку в рамках допроектного дослідження викладання англійської мови в немовних вузах України за підтримкою Міністерства освіти й науки України і Британської Ради в Україні, що проводилося в період із грудня 2002 по червень 2003 року. Контроль та оцінювання знань студентів є складовою частиною комплексного предмета дослідження і розглядалися нами з намірами з'ясувати, чи є існуюча система оцінювання та контролю, яка практикується під час вузівського викладання англійської мови спеціального вжитку, задовільною і чи відповідає вона цілям, яким вона повинна відповідати.

Інформаційною базою дослідження стало анкетування випадкової вибірки з 67 українських викладачів та їх фокусне опитування, анкетування вибірки з 334 студентів найбільших немовних вузів України, та додаткове опитування ще 141 студента, які вивчають англійську професійного спрямування, із метою виявлення їх ставлення до тестів та екзаменів, що їм пропонуються. Хоча методи дослідження базуються головним чином, на кількісному аналізі і результати опитувань є, певною мірою, суб'єктивними, вони дали суттєві критерії для виміру таких важливих характеристик поточної практики оцінювання як послідовність, релевантність, достовірність та практична спрямованість, і дозволяють нам зробити певні висновки, що до загальних тенденцій.

Вступні іспити. Той факт, що у більшості ВНЗ України відсутні вступні іспити з англійської мови, підтверджується статистично: 79% викладачів англійської професійного спрямування на запитання - "Чи відповідають вступні іспити з англійської мови своїм цілям і чи відбивають вони рівень знань вступників?" - вказали на відсутність такої форми оцінювання у своєму ВНЗ. Цей факт ускладнив та зробив суперечливими спроби оцінити, чи можуть вступні іспити забезпечити достовірну оцінку рівня мовної підготовки абітурієнтів. Погляди викладачів на необхідність впровадження вступних іспитів з англійської мови для всіх немовних спеціальностей також розходяться. Ці дані частково пояснюються причиною, яка була щойно наведена вище. Однак, вони також указують на усвідомлення викладачами того, що рішення про введення вступних іспитів з англійської мови є поза рівнем їхньої компетенції. Проте інтуїтивно почувавши ринкові вимоги та бажання адміністрації їх задовольнити, викладачі англійської мови професійного спрямування більш певні у своїй підтримці впровадження вступних іспитів з англійської для бажаючих вступити на престижні спеціальності: 69% позитивних відповідей.

Водночас викладачі вважають, що вступні іспити з англійської повинні використовуватися як засіб для визначення рівня володіння вступниками англійською мовою. Вони в значній мірі позитивні щодо вступних іспитів як засобу розподілу студентів у групи за рівнем знань (75% позитивних відповідей).

Подібні настрої існують і серед студентів. Лише 17% вступників указують на те, що вони мали вступний іспит з англійської. Однак, значна більшість студентів (67%) висловлюється за необхідність такого іспиту. Під час інтерпретації цих даних треба брати до уваги той факт, що серед українських студентів традиційно має місце значне упередження проти будь-яких іспитів, які супроводжуються страхом, невпевненістю та конкуренцією. Таке ставлення породжується тим, що іспит розглядається виключно як засіб визначення оцінок (Hutchinson & Waters, 2003:151). Крім того, відповіді давалися студентами в ретроспективі, тобто тоді, коли вони вже не відчували загрози необхідності здавати вступні іспити знову. Тому не можна інтерпретувати відповіді студентів просто як їх бажання мати вступний іспит з іноземної мови. Їх відповіді можуть бути відображенням сьогоденного усвідомлення важливості англійської мови як навчального предмету та їх потреб щодо оцінки їх знань відповідно до університетських вимог, а не оцінок, отриманих у середній школі.

Аналіз точок зору зацікавлених сторін щодо оцінки вступного рівня володіння мовою не бере до уваги діагностичний тест, який кафедри проводять для диференціації рівня знань студентів, оскільки серед немовних ВНЗ України не існує уніфікованої системи такого тестування, отож і відсутні об'єктивні критерії формалізації та аналізу такого виду оцінювання для дослідження.

Таким чином, аналіз наявності вступних іспитів і ставлення зацікавлених сторін до них пропонує свідчення, що зараз у викладачів англійської мови професійного спрямування немає ефективного, офіційно визнаного інструменту оцінки вступного рівня володіння мовою студентами. Цей недолік ускладнює викладачам можливість визначити розбіг між стартовим рівнем студентів та їх майбутніми професійними потребами, який і повинен ліквідувати вузівський курс англійської мови спеціального вжитку. В свою чергу, студенти позбавлені надійного механізму виміру свого вступного рівня та використання цих вимірів як бази для самооцінювання особистого прогресу у вивченні іноземної мови.

Поточний і підсумковий контроль. Респондентів, які представляли широке коло українських викладачів англійської мови професійного спрямування, запитали, чи проходили вони навчання із сучасних принципів контролю знань і розробки тестів для оцінювання. Загальна відповідь була „ні”. Прогалини в знаннях із тестування англійської мови професійного спрямування разом з певним упередженням проти тестування та практична відсутність доступних універсальних інструментів (Hutchinson & Waters, 2003:145) ускладнюють проблему. Анкетування ілюструє, що під час проведення поточного контролю знань студентів викладачі англійської мови професійного спрямування віддають стійку перевагу поєднанню об'єктивного тестування (вибір із декількох варіантів; вірно/невірно) та суб'єктивного оцінювання знань (60% респондентів), в той час як чверть опитуваних вибирає тільки об'єктивне тестування як інструмент контролю.

Така ж саме тенденція має місце в процесі підсумкового контролю. Більше третини респондентів під час іспитів наприкінці семестру поєднують об'єктивне тестування із суб'єктивним, а чверть використовують тільки об'єктивне тестування. 31% викладачів взагалі не дали відповіді на це питання. З одного боку, високий відсоток викладачів, які не відповіли, може бути результатом ситуації, що існує в

деяких університетах, коли форма іспиту встановлюється адміністрацією ВНЗ (наприклад, всі іспити повинні проводитися в письмовій формі та оцінюватися об'єктивним тестуванням) і коли прийняття рішень щодо форми іспиту знаходиться поза компетенцією викладача англійської мови професійного спрямування. З іншого боку, кількість тих, хто ухилився від відповіді на це запитання, може бути непрямим свідченням того, що ці респонденти мають сумніви щодо видів і форм контролю.

Під час проведення поточного контролю знань студентів викладачі в значній мірі поєднують усні й письмові завдання (85% респондентів). Використовуючи більш об'єктивні види, такі як тести, спрямовані на перевірку розуміння прочитаного та перевірку розуміння прослуханого, і можливо, граматичні тести, які зазвичай проводяться письмово, викладачі сподіваються компенсувати неясні критерії оцінювання, які мають місце під час усного тестування.

Факт відсутності в немовних ВНЗ України уніфікованої системи оцінювання рівня володіння мовою підтверджується результатами інтерв'ю з викладачами англійської мови професійного спрямування. Респонденти зазвичай користуються наведеними нижче підходами до розробки матеріалів контролю та оцінювання знань студентів:

- запозичення тестових матеріалів із підручників
- запозичення готових тестових матеріалів із різних видань, безкоштовних зразків та наведених тестів в Інтернеті
- запозичення готових тестів для перевірки прогресу у вивченні підручників
- адаптування автентичних матеріалів самостійно.

Усі чотири наведені підходи, однак, мають свої недоліки. Перші три підходи, не зважаючи на те, що це тести розроблені професіоналами, несуть у собі ризик невідповідності потребам студентів, які вивчають англійську мову професійного спрямування (потребам, специфічним в кожному окремому випадку), цілям курсу, матеріалам та оцінюванню. Якщо немає підручника, який би абсолютно відповідав усім потребам студентів та цілям курсу, то безглуздо вживати запозичений з підручника тест, розроблений для іншого контексту навчання/вивчення англійської мови професійного спрямування, бо іспит не буде відображати принципи і/або цілі навчання, які, як передбачається, він повинен виміряти.

Другий недолік має місце під час використання четвертого підходу до розробки тестів, який практикується в немовних ВНЗ України: адаптування автентичних матеріалів до конкретних потреб та цілей контролю. Ця робота вимагає від викладача пройти відповідний тренінг з сучасних принципів контролю та оцінювання й принципів складання тестів. Нажаль, українські викладачі англійської професійного спрямування не мають таких знань.

Розробка тестів з англійської мови професійного спрямування – це повсякденна проблема, з якою викладачі зіштовхуються під час їх щоденної викладацької діяльності. Тому вважається важливим проаналізувати, як викладачі оцінюють об'єктивні та суб'єктивні форми тестування щодо їх відповідності потребам студентів, щодо їх можливості відображати мовні навички студентів, щодо їх доречності до рівня володіння англійською мовою професійного спрямування студентами. Крім того, також важливо розглянути точки зору викладачів на можливість таких тестів оцінити професійні комунікативні навички та відповідність їх видам діяльностей, які практикуються в цільовій професійній ситуації студентів.

Значна більшість респондентів вважає, що об'єктивне тестування відповідає: а) потребам студентів (66% позитивних відповідей), б) рівню компетенції студентів щодо

англійської мови професійного спрямування (72% позитивних відповідей) і в) поточним видам діяльності в аудиторії (73%). 50% респондентів вважають, що такий тип оцінювання не відображає дійсні мовні навички студентів, ані їх професійні комунікативні навички (49%).

Відповіді на прохання оцінити з точки зору таких само параметрів суб'єктивні форми тестування розділилися практично порівну між позитивними та негативними. Наприклад, 46% респондентів підтверджують, що цей вид тестування відповідає потребам студентів, у той час як 34% викладачів негативно ставиться до нього. 34% викладачів вважають, що суб'єктивне тестування відображає мовні навички студентів у той час як 39% не підтримують цю ідею. У відповідях на запитання про відповідність суб'єктивних форм тестування рівню володіння англійською мовою професійного спрямування студентами співвідношення позитивних і негативних відповідей знов таки практично рівне (34% проти 42%). Хоча 45% респондентів вважають, що цей вид тестування відповідає видам діяльності в аудиторії, значна кількість викладачів (36%) негативно відповіли на це запитання.

Пам'ятаючи про те, що дане дослідження не мало за мету розглянути розробку тестів, яке практикується в немовних ВНЗ України, наведені знахідки можуть свідчити, що ставлення *викладачів* до об'єктивного та суб'єктивного тестування відбиває їх незадоволення їх власними тестовими матеріалами й практикою контролю та оцінювання.

Точки зору *студентів* щодо контролю та оцінюванню їх знань розглядалися в значній мірі з інформації, вилученої з додаткової анкети, сфокусованої на тестуванні. Студентам запропонували дати відгук-оцінку щодо поточних процедур контролю їх знань з англійської мови і вирішити, чи *адекватно* ці процедури відображують їх реальні мовні навички, чи *співвідносяться* вони з видами аудиторної діяльності та чи *перевіряють* вони *професійні комунікативні навички*.

Негативне упередження проти іспитів і тестів, яке існує серед студентів, відображається в загально низькому рівні відповідей і в значній мірі низькою підтримкою ідеї, що тести відповідають їх рівню володіння англійською мовою/англійською професійного спрямування (36% респондентів). Однак, 56% студентів визнають корисність тестування. Знов таки 56% студентів підтверджують той факт, що їх оцінюють на кожному занятті. Аналіз ставлення студентів до поточного та підсумкового видів контролю значно не відрізняється, тому знахідки аналізуються й подаються разом. З одного боку, це співпадання може бути результатом того факту, що студенти не розрізняють ці види контролю або не володіють цією термінологією. З другого боку, ці знахідки виявляють деякі тенденції, які вимагають інтерпретації.

На запитання, який вид контролю студенти вважають адекватним для оцінювання свого прогресу у вивченні англійської, вони дали практично однакові відповіді щодо об'єктивних, суб'єктивних видів тестування, а також щодо поєднання обох типів. Що стосується типу оцінювання, трохи більше відповідей - в підтримку письмових тестів та комбінацій письмового та усного оцінювання. Розходження в точках зору може відображати ситуацію, коли студентів зазвичай не питають щодо їх ставлення до процедур тестування, і тому вони ніяковіють, коли мають відповідати на таке питання. Зворотній зв'язок студентів щодо оцінювання свідчить, що їх не залучують до прийняття рішень стосовно найбільш придатних процедур для оцінювання їх прогресу у навчанні (Hutchinson & Waters 2003:152).

Питання „Чи вважаєте ви, що контроль та оцінювання, яке практикується вашим викладачем англійської мови, відображає ваші дійсні мовні навички?” спрямоване на

неупереджену оцінку природи тестів, які використовуються. Тільки третина респондентів дала чітку позитивну відповідь. Інші респонденти або вагалися у відповідях на це питання, або зовсім не змогли відповісти на нього. Розходження в поглядах на поточний і підсумковий види контролю з домінуванням невизначених/негативних відповідей також може служити відображенням імпліцитного незадоволення студентів оцінками, які вони отримали. Оскільки українські викладачі використовують традиційну чотирьох-бальну систему для оцінювання своїх студентів (від 5 – відмінно до 2 – незадовільно), ці оцінки залишаються значним зовнішнім мотиватором поведінки студентів. Однак, такі оцінки також забезпечують обмежену інформацію, яка може мало що значити для студента (Dudley-Evans & St John, 2003:212). Студенти не отримують персонального зворотного зв'язку - оцінки своїх особистих знань згідно з конкретними дескрипторами (див. Common European Framework of Reference, 2003).

Така ж сама тенденція має місце у відповідях студентів на питання про те, чи відображують тести та іспити їх професійні комунікативні навички та чи відповідають вони видам діяльності в аудиторії. В цьому випадку основною причиною сумнівів студентів також є відсутність чітких та ясних критеріїв, згідно з якими можна було б оцінити їх рівень володіння мовою.

Приховане невдоволення студентами, яке має місце щодо тестів з англійської мови/англійської мови професійного спрямування також відображує їх бажання тестуватися міжнародно визнаними тестами: в середньому 74% респондентів висловили таке бажання. Серед факторів, які визначають таке бажання студентів - можливість визначити свій рівень володіння мовою згідно з певними дескрипторами знань та навичок, отримати сертифікат після багатьох років навчання, який би був визнаний усіма, та отримати значущу основу для самооцінювання. У той же час більш ніж половина викладачів підтверджують невідповідність своєї поточної практики оцінювання в ВНЗ України форматів та методичці міжнародних іспитів.

Аналіз точок зору та ставлення зацікавлених сторін щодо контролю та оцінювання мовних навичок і знань приводить до таких висновків:

1. І викладачі, і студенти визнають необхідність вступних іспитів з англійської мови. Але для цього необхідний ефективний офіційно визнаний інструмент оцінювання вступного рівня володіння мовою з метою визначення прогалів між стартовим рівнем мовних навичок студентів та їх майбутніми професійними потребами, які і будуть заповнені курсом англійської мови професійного спрямування. Останньому недостає надійного інструменту самооцінювання, який би служив відправною точкою для майбутнього прогресу у вивченні мови.
2. І викладачі, і студенти демонструють невдоволення існуючою системою оцінювання знань і формою тестів. Без значущих дескрипторів рівня володіння мовою студентами, оцінки викладачів мало що означають для студентів, і студенти не є обізнаними про наявність надійних критеріїв самооцінки своїх знань.
3. Поки що питання контролю та оцінювання англійської мови професійного спрямування залишається суперечливим і вимагає більш поглибленого дослідження, українським викладачам недостає серйозного формального тренінгу з основ складання тестів і сучасних принципів контролю та оцінювання. Тому вони не можуть діяти професійно та ефективно в галузі тестування. Контроль та оцінювання залишаються орієнтованими на викладача. Не практикується тестування ззовні. Студенти зовсім не залучаються до процесу розробки тестів, і їх зворотній зв'язок, здається, не використовуються для отримання позитивного

інформації для удосконалення тестів та для поглиблення обізнаності студентів про процес навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. - Cambridge University Press, 2003.- 260 p.
2. Dudley-Evans T., St John M.J. *Developments in English for Specific Purposes.* - Cambridge University Press, 2003.- 301 p.
3. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach.*- Cambridge University Press, 2003.- 183 p.