

Інститут педагогіки
Національна академія педагогічних наук України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БАРБАШ ЄЛІЗАВЕТА МИХАЙЛІВНА

УДК 371.263: 372.881.1

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ
УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ
(60-ті рр. XX ст. – ПОЧАТОК XXI ст.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Барбаш Є.М. (підпис)

Науковий керівник

Редько Валерій Григорович,
доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Барбаш Є.М. Розвиток системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки».

Інститут педагогіки НАПН України, Київ; Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2019.

Дисертаційна робота є теоретичним дослідженням проблеми розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.).

Актуальність проблеми дослідження зумовлена процесами глобалізації, до яких залучена Україна, підвищенням інтересу сучасного суспільства до іноземних мов, посиленням мотивації оволодіння ними, що, у свою чергу, викликало необхідність реформування змісту і структури загальної середньої освіти, важливою складовою якої є діагностика освітньої діяльності, яка включає перевірку, оцінювання, визначення динаміки освітніх і особистісних іншомовних досягнень учня, прогнозування їх удосконалення і тенденцій подальшого розвитку.

У роботі вперше проведено комплексне дослідження системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти України (60-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.), запропоновано визначення поняття «система контролю рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови», окреслено становлення та розвиток системи контролю, відповідно до кожного історичного періоду дослідження охарактеризовано об'єкти, форми, види і засоби контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови; проаналізовано інноваційні форми і засоби контролю у закладах загальної середньої освіти України на початку XXI ст. Подальшого розвитку набули положення щодо визначення форм, об'єктів, видів і засобів

контролю навчальних досягнень учнів відповідно до зміни цілей і змісту навчання у закладах загальної середньої освіти України в освітній галузі України.

Визначено зміст поняття «система контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови» як сукупність взаємопов'язаних між собою елементів: цілей, об'єктів, засобів, функцій, видів і форм перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів, які є дієвим чинником впливу на вдосконалення їхнього іншомовного досвіду.

Окреслено значущість таких наукових підходів, як системний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, парадигмальний. Провідним у межах дослідження визначено системний підхід, який реалізовано в процесі визначення відповідних категорій (контроль, система контролю, діагностика, нагляд, спостереження, перевірка, облік, цілі контролю, об'єкти контролю, функції контролю, види, форми і засоби контролю й оцінювання, критерії оцінювання).

Виявлено та обґрунтовано чинники впливу на визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі на різних етапах її розвитку (політичний, нормативний, педагогічний та соціокультурний чинники).

Доведено важливість політичного чинника, який опосередковано впливає на розвиток системи освіти, визначає соціальне замовлення на фахівців у різних галузях, запити щодо рівня їх навченості, сформованості компетентностей.

Окреслено вагомість нормативного чинника, що визначає засади навчання іноземних мов у школах України, відповідно до положень якого оновлюється зміст навчальних програм, концепцій навчання іноземних мов та інших нормативних документів.

Виявлено значущість педагогічного чинника, який зумовлює переорієнтацію змісту освіти на розвиток особистості, упровадження ідей розвивального навчання, розроблення нових методів і підходів, оновлення

змісту навчальних програм та підручників з іноземної мови, переосмислення значення системи контролю навчальних досягнень учнів.

З'ясовано вплив соціокультурного чинника, який визначається процесами демократизації відносин у суспільстві, врахуванням національного та зарубіжного компонентів у освіті та оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Визначено етапи розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти; досліджено особливості організації системи контролю на кожному з них.

Відповідно до концепції дослідження окреслено основні етапи розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови, а саме:

I етап – 60–80-ті рр. XX ст. – включення до об'єктів контролю мовленнєвих умінь, наукового обґрунтування й розширення функцій контролю;

II етап – 90-ті рр. XX ст. – переходу до національної системи освіти (розвиток системи контролю в умовах реалізації комунікативного підходу до навчання іноземних мов, розробка державних стандартів якості освіти);

III етап – початок XXI ст. – дотепер – запровадження компетентнісного підходу в системі контролю рівнів володіння іноземними мовами.

На основі комплексного аналізу змісту навчальних програм, дидактичної літератури та контрольних завдань з іноземної мови проаналізовано тенденції розвитку змісту навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти та окреслено їх вплив на розвиток системи контролю. Доведено, що зміна підходів, цілей і методів до навчання іноземних мов упродовж досліджуваного періоду сприяла осучасненню наявної системи іншомовної освіти на кожному із визначених етапів.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу виявити такі тенденції у системі контролю: посилення його прагматичної спрямованості через зорієнтованість на перевірку комунікативних умінь і компетентностей учня; розширення функцій (зокрема забезпечення зворотного зв'язку); посилення

уваги до самоконтролю та взаємоконтролю учнів; забезпечення об'єктивності через розробку чітких критеріїв оцінювання та запровадження тестового контролю; введення нових форм підсумкового контролю; узгодження форм і засобів контролю у вітчизняній школі з міжнародними системами оцінювання загальнонавчальних компетентностей учнів.

Зазначено, що навчання іноземної мови в школах України за радянської доби розглядалося під кутом зору тогочасної ідеології, цілі навчання у навчальних закладах загальної середньої освіти України і об'єкти контролю визначалися в залежності від ступеня «відкритості» країни. В контексті досліджуваної проблеми виявлено, що контроль залежав від цілей і методів навчання у закладах загальної середньої освіти України.

Окреслено тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України та їх вплив на визначення об'єктів і засобів контролю, а також проаналізовано розвиток цілей, форм, об'єктів, засобів і видів контролю у змісті навчання іноземних мов.

Досліджено, що у 90-х роках XX ст. в Україні відбулось оновлення змісту навчання іноземної мови. Проаналізовано основні напрями розвитку концепції мовного тестування.

Підкреслено, що нині головна мета навчання іноземної мови у закладах середньої освіти полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності, основою якої є комунікативні уміння, мовні знання і навички, що є об'єктами контролю.

За результатами дослідження розроблено рекомендації щодо здійснення контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на засадах компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, які відповідають вимогам чинної освітньої програми, узгоджуються з віковими та потенційними можливостями учнів.

Результати дослідження можуть бути використані для укладення змісту завдань для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземної мови на різних рівнях контролю (поточний, проміжний, підсумковий) та етапах навчання (початкова, основна, старша школа) відповідно до вимог компетентісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: іноземна мова, навчальні досягнення учнів, розвиток системи контролю, функції контролю, форми контролю, види контролю, засоби контролю.

ABSTRACT

Barbash Y.M. The control system development of pupils' foreign language academic achievements in Ukrainian schools (the 60s of the 20th century – the beginning of the 21st century). – Manuscript.

Thesis for the degree of Candidate in Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in Specialty 13.00.01 «General Pedagogics and History of Pedagogics».

The Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv; Zhytomyr Ivan Franko State University, 2019.

The paper is the theoretical research of the control system development of pupils' foreign language academic achievements in Ukrainian schools (the 60s of the 20th century – the beginning of the 21st century).

The urgency of the research issue is explained by globalization processes in Ukraine and worldwide, the growing interest of the modern society to foreign languages and the increasing motivation of mastering them. All these in turn cause the need to reform the secondary education content and structure. The compulsory component of the latter is the diagnostics of the educational activity which includes testing, assessing and determining pupils' academic and personal foreign language achievements dynamics, their improvement prediction and further development trends.

In the research paper the control system development of pupils' foreign language academic achievements in Ukrainian schools (the 60s of the 20th century – the beginning of the 21st century) is thoroughly studied for the first time, the concept of «control system of pupils' foreign language academic achievements» is defined, the stages of control formation and development are established; the objects, forms, types, and means of control of pupils' foreign language academic achievements are identified and characterized for every historical period of the research; the innovative forms and means of control in secondary schools are analysed; the forms, objects, types and means of pupils' academic achievements according to the objectives and content renewal of teaching the foreign language are further developed.

The concept of «control system of pupils' foreign language academic achievements» is defined as the set of related components: aims, objects, means, functions, types and forms of testing and assessing pupils' learning activity, which are the efficient instrument of influence on their foreign language experience improvement.

The importance of such scientific approaches as systemic, competence-based, cultural, axiological, paradigmatic is outlined. The systematic approach defined within the research is implemented in the process of determining the appropriate categories (control, control system, diagnostics, supervision, observation, verification, accounting, control objectives, the objects of control, the functions of control, the types, forms and means of control and assessment, assessment criteria).

The factors that influence the determination of the control objects of pupils' foreign language academic achievements in the national secondary school on different stages of its development are specified and substantiated (political, normative, pedagogical and sociocultural factors).

The importance of the political factor that indirectly influences the system of education development, determines the social requirements for specialists in different spheres, demands regarding their level of education and competence

formation is established.

The significance of the normative factor which determines the principles of foreign language learning in Ukrainian schools and influences the renewal of the curricula content, foreign languages language concepts and other normative documents is outlined.

The relevance of the pedagogical factor, which determines the education content shifting to the development of the personality, the implementation of the developing learning ideas, the establishment of new methods and approaches, updating the content of foreign language curricula and textbooks, redefining the value of the control system of pupils' academic achievements is revealed.

Taking into consideration the national and foreign components in education and assessment of pupils' academic achievements the influence of the sociocultural factor defined by the processes of the democratization in the society is clarified.

According to the concept of the study the main stages of the control system development of pupils' foreign language academic achievements are as follows:

Stage I – the 60s–80s of the 20th century –the including of speech skills in the objects of control, scientific substantiation and enlargement of the control functions;

Stage II – the 90s of the 20th century – transition to the national system of education (development of the control system in terms of implementation of the communicative approach in foreign language learning, establishment of state standards of education standards quality);

Stage III – the beginning of the 21st century – up to the present time – the introduction of the competence-based approach into foreign languages system of control.

The tendencies of the development of foreign language teaching content in general secondary educational institutions on the basis of the comprehensive analysis of the content of the curricula, pedagogic literature and checking tasks in foreign language are analysed; their influence on the control system development is outlined. It is proved that the change of approaches, objectives and methods of

foreign languages learning in the research period influences the modernization of the existing foreign language education system on each of the defined stages.

Summarizing the results of the study the following trends in the control system are revealed: the increase of pragmatic orientation through the focus on testing the pupils' communication skills and competences; the enlargement of functions (including feedback); the increasing attention to student self and mutual control; the ensuring objectivity through the development of precise assessment criteria and testing implementation; the introduction of new forms of final control; the relevance of forms and means of control in national school with international systems of assessment of pupils' general competences.

It is outlined that in the Soviet era teaching the foreign language in Ukrainian schools depended on the Soviet ideology, at the same time the objectives of teaching the foreign language and control objects were specified due to the degree of the state openness. Within the framework of the subject under study, it is discovered that the control was totally influenced by the goals and methods of teaching foreign languages.

The trends of foreign language teaching content renewal in the secondary educational institutions and its influence on the specification of objects and means of control are outlined, the development of the objectives, forms, objects, means and types of control in teaching the foreign language content is analysed.

It is investigated that there was the content renewal of the foreign language study in the 90s years of the 20th century in Ukraine. The main focus of the language testing concept development is characterized.

It is outlined that nowadays the main objective of teaching the foreign language in secondary schools is to form the foreign language communicative competence based on the communicative skills and language knowledge which are the objects of control.

According to the results of the research, the recommendations are developed for the control realization of the formation level of pupils' foreign language academic achievements due to the development tendencies of modern school

foreign language education on the basis of competence-based, communicative, activity-based, person-oriented, cultural approaches that meet the requirements of the current curricula, conform the age and potential possibilities of the pupils.

The research findings are recommended to be used while constructing the tasks' content for checking pupils' foreign language academic achievements on different control levels (current, interim, final) and stages of studying (primary, main, high school) due to the requirements of the competence-based approach.

Key words: foreign language, pupils' academic achievements, control system development, functions of control, forms of control, types of control, means of control.

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Барбаш, Є.М., 2014. Тенденції розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у середніх школах України (60-ті рр. XX ст.). *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, вип. 45, ч. III, с. 10-17.

2. Барбаш, Є.М., 2014. Соціально-педагогічні передумови визначення цілей та об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень у вітчизняній середній школі (70-ті рр. XX ст.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, вип. 42, ч. 1, с. 295-299.

3. Барбаш, Є.М., 2014. Система оцінювання навчальних учнів з іноземної мови в Україні та закордоном: історико-порівняльний огляд. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, вип. 34, с. 11-14.

4. Барбаш, Є.М., 2015. Особливості розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України (90-ті роки XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, вип. 19, ч. 1, с. 14-19.

5. Барбаш, Є.М., 2016. Історичний аспект розвитку об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у 60-80-х роках XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, вип. 55, с. 174-184.

6. Барбаш, Є.М., 2016. Innovative forms and means of testing implementation in foreign language secondary education at the beginning of the 21st century. *Reviewed Scholarly Journal Dealing with Social Sciences*. The Czech Republic: Auspicia, № 13 (3-4), p. 211-220.

7. Барбаш, Є.М., 2016. Тестування як засіб контролю навчальних досягнень учнів у вітчизняній іншомовній освіті у 60-90-ті роки ХХ століття (ретроспективний аспект). [онлайн] *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*, вип. 3 (30), с. 84-90. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4204

8. Барбаш, Є.М., 2019. Проблема контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-80-ті роки ХХ століття). *Інноваційна педагогіка*. Одеса, вип. 11, т. 1, с. 15-21.

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Барбаш, Є.М., 2011. Історико-педагогічні етапи становлення та розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у шкільній освіті України. *Новітні технології навчання іноземних мов у середній та вищій школі*: збірник матеріалів науково-практичного семінару. Чернігів: Вид-во Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці, с. 31-33.

10. Барбаш, Є.М., 2013. Роль контролю у навчанні іноземних мов у середніх навчальних закладах. *Компетентнісна парадигма розвитку мовної освіти у середній і вищій школах: сучасні виклики*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Чернігів: Вид-во Чернігівського державного технологічного університету, с. 10-15.

11. Барбаш, Є.М., 2014. Сучасний етап розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у шкільній освіті України. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі*: матеріали VII науково-методичної конференції з міжнародною участю. Харків: Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, с. 23-24.

12. Барбаш, Є.М., 2014. Основні принципи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України як дидактична проблема вітчизняної педагогічної теорії (60-80-ті рр. XX ст.). *Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія*: матеріали доповідей IV міжнародної наукової конференції. Горлівка: Вид-во ПП «Колегія», с. 184-187.

13. Барбаш, Є.М., 2019. Дидактична та методична характеристика функцій інформаційно-комунікаційних технологій у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з іноземних мов. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», с. 68-71.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	15
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НАУКОВІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ	24
1.1 Контроль навчальних досягнень учнів як педагогічна і методична проблема	24
1.2 Чинники визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі у період 60-х рр. XX ст. – початку XXI ст.	53
Висновки до першого розділу	71
РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТ.	73
2.1. Тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти та їх вплив на визначення мети, об'єктів і засобів контролю	73
2.2. Реалізація системи контролю навчальних досягнень учнів у засобах навчання	96
2.3. Форми, види і засоби перевірки навчальних досягнень учнів з іноземної мови в історико-педагогічній ретроспективі	116
Висновки до другого розділу	138
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ XXI СТ.	141
3.1. Впровадження інноваційних видів, форм і засобів контролю на початку XXI ст.	141
3.2. Педагогічні характеристики функцій інформаційно-комунікаційних	

	14
технологій у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови	167
3.3. Рекомендації щодо реалізації контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти	181
Висновки до третього розділу	197
ВИСНОВКИ	199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	202
ДОДАТКИ	248

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ІМ – іноземні мови

ІКК – іншомовна комунікативна компетентність

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІНКТ – нові інформаційно-комунікаційні технології

НРЗ – необхідні результати засвоєння

ЗУН – знання, уміння і навички

ЗНЗ – загальноосвітні навчальні заклади

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання

ДПА – державна підсумкова атестація

МОНУ – Міністерство освіти і науки України

НУШ – нова українська школа

ППЗ – програмний педагогічний засіб

РЗ – робочий зошит

МП – мовне портфоліо

НМК – навчально-методичні комплекти

ЗЗСО –заклад загальної середньої освіти*

ЗВО –заклад вищої освіти

ІМіК – іноземна мова і культура

НУШ – нова українська школа

* У тексті дисертації ми послуговуємося категоріями, що були прийняті та використовувалися на певному історичному етапі розвитку дидактики та методики, зокрема: «компетенція – компетентність», назви закладів шкільної освіти тощо.

ВСТУП

Актуальність досліджуваної проблеми. Процеси глобалізації, підвищення інтересу сучасного суспільства до іноземних мов як засобу комунікації, посилення мотивації до оволодіння ними зумовлюють необхідність реформування змісту і структури загальної середньої іншомовної освіти. Інтеграція України до світової спільноти призвела до того, що в останні десятиліття навчання іноземних мов перетворилося на масове явище, а практичне оволодіння ними набуває дедалі більшого значення. Важливою складовою у цьому процесі є діагностика навчальної діяльності, яка передбачає перевірку, оцінювання, визначення динаміки освітніх й особистісних іншомовних досягнень учнів, прогнозування їх удосконалення і тенденцій подальшого розвитку, що відображено у таких нормативних документах, як закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) та Концепція розвитку англійської мови в університетах (2019 р.), де акцентується увага на важливості іноземної мови для доступу та розширення освітніх і професійних можливостей українців.

Сучасна педагогічна теорія і практика актуалізує проблему організації навчання іноземної мови на засадах комунікативного, інтерактивного, компетентісно орієнтованого підходів, пріоритетною метою якого є формування в учнів комунікативної компетентності, що розглядається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність іноземною мовою через реалізацію комунікативних намірів з урахуванням фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих умінь і навичок відповідно до різноманітних завдань і умов ситуацій спілкування.

Важливим у зазначеному контексті є контроль іншомовної комунікативної компетентності, що дає змогу не тільки скласти уявлення про здобуті знання, сформовані вміння й навички, набутий іншомовний комунікативний досвід, але й стимулює до вдосконалення виявлених показників, мотивує учнів до подальшої освітньої іншомовної діяльності та

саморозвитку. Зазначене вимагає: дослідження процесу формування самосвідомості й адекватного самооцінювання іншомовних навчальних досягнень; з'ясування причин труднощів; визначення якості виконання школярами вимог освітніх стандартів; забезпечення усвідомлення способів діяльності, розвитку креативних здібностей тощо.

Контроль знань як категорію системи навчання досліджували Ю. Бабанський, С. Гончаренко, О. Миролубов, О. Скрипченко, А. Хуторський, М. Ярмаченко та ін. Гносеологічні та дидактичні аспекти контролю знань, умінь і навичок учнів, його місце в системі навчальної діяльності, понятійний апарат висвітлено в роботах О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. Сутність, функції, форми і засоби контролю стали предметом наукового розгляду А. Белкіна, І. Бім, В. Лозової, Є. Перовського, В. Полонського та ін. Можливості контролю для виховання особистості, її розвитку, формування пізнавальної активності, інтересу в учнів різних вікових категорій визначено такими вченими, як Ш. Амонашвілі, В. Євдокимов, С. Лисенкова, О. Савченко, С. Стрілець, В. Шаталов та ін. Досвід організації контролю знань, умінь і навичок учнів у зарубіжних країнах узагальнено О. Кузнєцовою, О. Локшиною та ін. Історико-педагогічні аспекти організації контролю, що здійснювався в середніх і вищих закладах освіти України, висвітлено в працях М. Євтуха, С. Золотухіної, М. Левківського, С. Рукасової, О. Сухомлинської. Зміст і завдання, види, функції та об'єкти контролю в системі шкільної іншомовної освіти проаналізовано такими науковцями, як М. Брейгіна, А. Климентенко, Ю. Пассов, В. Редько, А. Старков. Основні вимоги до розроблення контрольних завдань стали предметом дослідження Д. Александрова, В. Єгієва, Г. Салтовської. Організація контролю різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, зокрема іншомовних навичок і мовленнєвих умінь, охарактеризована М. Баришниковим, М. Рібаковим, В. Слободчиковим, В. Цетлін. Контроль на молодшому, середньому та старшому ступенях навчання іноземних мов досліджено І. Рапопортом, Р. Сельгом, І. Соттером та

ін. Форми тестування рівня сформованості мовних навичок розглянуто Л. Банкевичем, С. Ніколаєвою, В. Жуковським. Особливості тестування окремих видів мовленнєвої діяльності вивчено Е. Грабар, О. Кміть, О. Молокович, О. Петренко та ін. Організації тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності присвячені наукові розвідки В. Коккоти, О. Петрашук та ін.

На основі дослідження проблеми контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у 60-ті рр. XX ст. – початку XXI ст. визначено низку **суперечностей**:

- між чинною системою контролю, яка була зорієнтована на перевірку сформованості окремих умінь і навичок школярів, та потребою комплексного оцінювання готовності учнів до комунікативної взаємодії в умовах іншомовного міжкультурного спілкування;

- між існуванням єдиного формалізованого комплексу засобів контролю навчальних досягнень учнів та сучасними вимогами до його гнучкості, яка проявляється у варіативності та різнорівневості контрольних завдань, потребою розроблення та обґрунтування шляхів їх використання;

- між визначенням провідної ролі вчителя в процесі оцінювання навчальних досягнень учнів і необхідністю формування їхньої самостійності, здатності до співпраці, що передбачає більш широке впровадження в шкільну практику механізмів самоконтролю та взаємоконтролю;

- між необхідністю автоматизації процесу перевірки якості навчальних досягнень учнів за допомогою засобів ІКТ та переважанням традиційних форм і засобів у системі контролю;

- між потребою перетворення контролю з констатувального методу оцінювання на спосіб зворотного зв'язку, який уможлиблює виявлення недоліків у процесі та змісті навчання з їх подальшим аналізом, та внесенням відповідних змін, зокрема, з метою дидактичного переосмислення сутності навчального матеріалу в контексті його зв'язку з життєвою практикою та потенційною можливістю використання в реальних умовах спілкування.

Отже, актуальність проблеми дослідження, недостатня її розробленість та необхідність розв'язання окреслених суперечностей зумовили вибір теми дисертації: **«Розвиток системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.)».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України «Дидактичне забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі» (0114U003128). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 3 від 24. 02. 2011 р.) та погоджено у Міжвідомчій Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 29. 03. 2011 р.).

Мета дослідження – виявити та проаналізувати основні тенденції розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти України (60-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.).

Відповідно до мети визначено **завдання** дослідження:

1. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової педагогічної літератури уточнити зміст поняття «система контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови»; охарактеризувати основні складники цієї системи.
2. Виявити та обґрунтувати чинники визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі на різних етапах її розвитку.
3. Визначити етапи розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти; дослідити особливості організації системи контролю на кожному з них.
4. Проаналізувати тенденції розвитку змісту навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти України й окреслити їх вплив на

функціонування системи контролю.

5. Розробити рекомендації щодо здійснення контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти з урахуванням вимог компетентнісного підходу в освіті.

Об'єкт дослідження – система контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти України.

Предмет дослідження – цілі, об'єкти, функції, форми, види і засоби контролю та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови у закладах загальної середньої освіти України (60-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.).

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину XX ст. – початок XXI ст. *Нижню межу* (60-ті рр. XX ст.) визначено прийняттям Постанови Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» № 468 від 27.05.1961 р., яка ініціювала: перехід від навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти на основі граматико- і лексико-перекладних методів до використання прямого та свідомо-перекладного методів, оновлення змісту програм; оптимізацію планування і проведення факультативних занять; реорганізацію системи контролю (зміну та уточнення цілей, об'єктів, функцій, видів, форм і засобів контролю) рівня навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти. *Верхня межа* (теперішній час) визначається тенденціями активного впровадження комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та культурологічного підходів до навчання іноземної мови, що зумовило запровадження та активізацію принципів взаємопов'язаного навчання іноземної мови і культури народу-носія і спрямованість навчання на очікуваний результат – формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності та здібностей до міжкультурної комунікації особистості.

Для досягнення мети та виконання поставлених завдань на різних етапах

дослідження було використано такі **теоретичні методи дослідження**: *аналіз і синтез* – для визначення вихідних положень дисертаційної роботи, об'єкта, предмета, мети, завдань; *порівняння і зіставлення* – для вивчення статистичних даних, опублікованих у науково-педагогічній літературі; *історико-ретроспективний* – для аналізу процесу становлення системи контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів і практики його реалізації в освіті та для виокремлення тенденцій оновлення змісту навчання іноземних мов на кожному етапі розвитку; *історико-хронологічний* – для окреслення й обґрунтування етапів розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів та виявлення відповідних тенденцій; *порівняльно-зіставний* – для аналізу поглядів різних учених і практиків на проблему, що досліджується; *метод теоретичного узагальнення* – для обґрунтування загальних висновків, розроблення рекомендацій.

Джерельну базу дослідження складають: нормативне забезпечення навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти (навчальні програми, концепції тощо), Програми розвитку народної освіти Української РСР, державні документи УРСР і СРСР про школу і народну освіту; архівні матеріали – загалом 12 архівних справ Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України; звіти керівних органів освіти та методичні збірники; навчально-методичні посібники, наукові праці, статті та дисертаційні роботи вчених України і СНД з проблем визначення цілей навчання і змісту освіти; шкільні підручники; Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти щодо вдосконалення процесу навчання іноземних мов; матеріали мережі Інтернет, публікації періодичних видань другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст. («Іноземні мови», «Іноземні мови в навчальних закладах», «Иностранные языки в школе», Педагогика», «Педагогіка і психологія», «Радянська школа», «Рідна школа», «Советская педагогика», «Шлях освіти», «Проблеми сучасного підручника», «Український педагогічний журнал»).

Наукова новизна і теоретичне значення:

– *вперше* у вітчизняній педагогічній науці здійснено цілісний та комплексний історико-педагогічний аналіз розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови, окреслено основні тенденції її розвитку; охарактеризовано складники системи контролю рівня навчальних досягнень учнів з іноземної мови; виявлено чинники, які визначали зміну цілей та змісту навчання іноземних мов на кожному історичному етапі, розкрито їх вплив на розвиток системи контролю; досліджено процес визначення цілей, функцій, об'єктів, форм, видів і засобів контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів в історії розвитку іншомовної освіти, зокрема в середній школі України; представлено результати системного аналізу основного нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення викладання дисципліни «Іноземна мова» (зміст програм, шкільних підручників, навчальних комплектів, програмно-педагогічних засобів, екзаменаційних білетів, різних типів тестових завдань з іноземної мови) як засобів реалізації контролю на кожному історико-педагогічному етапі;

– *удосконалено* положення щодо визначення поняття, основних структурних компонентів системи контролю навчальних досягнень учнів у шкільній іншомовній освіті та шляхів її становлення і розвитку;

– *набули подальшого розвитку* положення щодо організації системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів відповідно до зміни змісту навчання іноземних мов у школах України, їх переорієнтації у контексті запровадження компетентнісного підходу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для укладання змісту завдань з метою перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземної мови на різних етапах навчання (початкова, основна, старша школа) згідно з вимогами компетентнісно орієнтованого навчання. Відповідно, вони можуть слугувати орієнтиром як

для укладачів тестових завдань, так і для авторів підручників, зокрема, з метою забезпечення елементів самоконтролю та взаємоконтролю учнів. Сформульовані рекомендації можуть використовуватися вчителями, які розробляють власні завдання з метою контролю якості навчання.

Апробацію результатів дослідження здійснено шляхом їх презентації та обговорення на науково-практичних конференціях та семінарах різного рівня, зокрема, *міжнародних*: «Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі» (Харків, 2014, очна), «Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія» (Горлівка, 2014, очна), «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2019, заочна); *всеукраїнських*: «Компетентнісна парадигма розвитку мовної освіти у середній і вищій школах: сучасні виклики» (Чернігів, 2013, очна); *науково-практичному семінарі*: «Новітні технології навчання іноземних мов у середній та вищій школі» (Чернігів, 2011, очна); *науково-методологічних семінарах* відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України (2007-2019 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дисертації відображено у 13 публікаціях, із них 7 статей – у провідних наукових фахових виданнях України, 1 – у закордонному періодичному науковому фаховому виданні, 5 публікацій – у збірниках матеріалів конференцій і наукових праць.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (519 позицій, з них 14 – іноземними мовами, 12 архівних джерел) та 70 додатків, які містять 50 таблиць та 8 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 374 сторінки, основний зміст викладено на 186 сторінках.

РОЗДІЛ 1

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У НАУКОВІЙ ТЕОРІЇ ТА ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ

1.1 Контроль навчальних досягнень учнів як педагогічна і методична проблема

Процеси реформування системи освіти в Україні актуалізують звернення до історії педагогічної думки і досвіду минулого, без об'єктивної оцінки якого неможливе успішне просування вперед. В останні роки підвищується інтерес до історії розвитку теорії та методики навчання іноземних мов (ІМ), що є цілком обґрунтованим і закономірним, оскільки переосмислення педагогічного досвіду дозволяє збагатити вітчизняну педагогічну думку, виробити нові підходи та концепції навчання, вдосконалити способи педагогічної діяльності тощо.

Основні періоди і тенденції у навчанні ІМ в Україні другої половини ХХ ст. представлено працями таких українських вчених, як Л.В. Кравчук¹, А.В. Рацул², Б.І. Лабінська³, О.Є. Місечко⁴, О.С. Пасічник⁵, В.Г. Редько⁶,

¹ Кравчук, Л., 2009. Іншомовна підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ століття: проблема періодизації. В: *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*, № 2, с. 144-150.

² Рацул, А.В., 2009. *Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина ХХ століття)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.

³ Лабінська, Б.І., 2010. Загальна характеристика західноукраїнських програм з іноземних мов для середньої школи 1930-1939 років. В: *Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки*, Вип. 88, с. 125-134.

⁴ Місечко, О.Є., 2011. *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964 рр.)*. Доктор наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

⁵ Пасічник, О.С., 2011. *Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст.–початок ХХІ ст.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

⁶ Редько, В.Г., 2011. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, Вип. 11, с. 412-424.

Р.Ю. Мартинова⁷, Н.В. Камакіна⁸, О.О. Худзей⁹, Н.В. Гончаренко¹⁰, С.П. Каричковська¹¹, С.І. Хмелівська¹² та ін.

Успішне оволодіння ІМ безпосередньо залежить від ефективності процесу її навчання, одним із невід'ємних складників якого є *система контролю навчальних досягнень учнів*. Вона відображає успішність навчального процесу в цілому. Саме чітко налагоджена *система контролю* забезпечує ефективну та достовірну перевірку, оцінювання, облік, аналіз інформації про процес і результати навчання. Контроль результатів навчальної діяльності учнів відіграє особливу роль у систематизації їхніх знань, умінь і навичок (ЗУН), у формуванні самостійності й систематичності діяльності (Є.І. Перовський¹³, В.П. Беспалько¹⁴, В.О. Оніщук¹⁵, В. Оконь¹⁶, Л.П. Одерій¹⁷, Г.Ю. Ксензова¹⁸, М.Р. Мруга¹⁹, М.М. Фіцула²⁰, П.І. Сіковський²¹, Н.В. Буханевич²², О.О. Біляковська²³,

⁷ Мартинова, Р.Ю., 2012. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. В: *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*, № 4, с. 63-69.

⁸ Камакіна, Н.В., 2012. Специфіка побудови курсу іноземної мови у середній школі у 60-70 рр. ХХ ст. В: *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, № 7 (2), с. 146-153.

⁹ Худзей, О.О., 2013. *Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)*. Кандидат наук. Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка.

¹⁰ Гончаренко, Н.В., 2014. *Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напряму вітчизняної освіти (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)*. Кандидат наук. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини.

¹¹ Каричковська, С., 2015. Генезис методики навчання іноземних мов як науки. В: *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 11(1). – С. 26-31.

¹² Хмелівська, С.І., 2015. *Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина ХІХ – ХХ ст.)*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

¹³ Перовський, Е.І. 1960. *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.

¹⁴ Беспалько, В.П., 1968. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, № 4, с. 52-69.

¹⁵ Оніщук, В.О 1970. *Узагальнення і систематизація знань учнів*. Київ: Радянська школа.

¹⁶ Оконь, В. 1990. *Введение в общую дидактику*. Москва: Высшая школа.

¹⁷ Одерій, Л.П. 1995. *Основы контроля качества обучения: учеб. пособие*. Киев: [б.в.].

¹⁸ Ксензова, Г.Ю. 1999. *Оценочная деятельность учителя*. Москва: Педагогическое общество России.

¹⁹ Мруга, М., 2005. Методи педагогічної діагностики й тенденції їх розвитку. В: *Вісник Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ*, Вип. 11, с. 76-82.

²⁰ Фіцула, М.М. 2005. *Педагогіка* : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Тернопіль: Навчальна книга.

²¹ Сіковський, П.І., та Біляковська, О.О., 2006. Принципи моделювання оцінювальних систем. *Шлях освіти*, № 1, с. 14-17.

²² Буханевич, Н.В., 2007. Об'єкт, функції і види контролю навчальних досягнень учнів. В: *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету ім. І. Франка, с. 299-303.

²³ Біляковська, О.О., 2008. *Дидактичні засади оцінювання навчальних досягнень старшокласників в умовах модульного навчання*. Кандидат наук. Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

М.Ф. Бирка²⁴, О.Я. Савченко²⁵, Ю.О. Жук²⁶, Л.С. Смолінчук²⁷,
Л.С. Ващенко^{28,29,30}, Т.О. Лукіна³¹, А.В. Будко³², Д.В. Ситник³³ та ін.

Розвиток педагогічної науки є складним і багатоаспектним процесом, на який впливають різні чинники, тому здійснення його аналізу потребує залучення широкого спектра знань не лише з педагогіки, а й із суміжних галузей – філософії, соціології, наукознавства, історії, тобто застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази.

Українські та зарубіжні науковці Л.Д. Березівська, М.В. Богуславський, Л. Ц. Ваховський, Н.М. Гупан, Г.Б. Корнетов, Ф.Ф. Корольов, В.С. Курило, З.І. Равкін, Ю.Ю. Руденко, О.В. Сухомлинська, О.М. Ясько та ін. сформулювали загальні методологічні вимоги до історико-педагогічного дослідження, запропонували критерії оцінювання стану педагогічної науки в той чи інший період розвитку³⁴. Опрацювання наукового доробку вітчизняних та зарубіжних науковців дало змогу визначити три методологічні рівні дослідження становлення і розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ у школах України: загальнофілософський, загальнонауковий і конкретнонауковий

²⁴ Бирка, М.Ф., 2008. Моніторинг якості освіти учнів у професійно-технічних навчальних закладах. В: *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ: Гнозис, с. 19-23.

²⁵ Савченко, О., 2011. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольно-оцінювальної діяльності вчителя. *Початкова школа*, № 2, с. 7-11.

²⁶ Жук, Ю.О., 2012. Проблеми моделювання системи моніторингу якості освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 117.

²⁷ Смолінчук, Л., 2012. Компетентісний підхід до оцінювання освітніх результатів. В: *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, Вип. 37(1), с. 258-262.

²⁸ Ващенко, Л.С., 2012. Моніторингова система оцінювання рівня сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої школи багатoproфільного ліцею: *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 123.

²⁹ Ващенко, Л.С., 2013. Погляди учасників навчального процесу на результати навчання. *Хімія і біологія у школі*, № 5, с. 36-39.

³⁰ Ващенко, Л.С., 2013. Про оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи – застосування знань та умінь з біології у практичній діяльності. *Хімія і біологія у школі*, № 3, с. 12-17.

³¹ Лукіна, Т.О., 2013. Запровадження компетентісного підходу до оцінювання якості освіти учнів в Україні: виклики та перешкоди. В: *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 215-217.

³² Будко, А.В., 2014. Особливості здійснення контролю навчальнопізнавальної діяльності студентів за допомогою альтернативних методів оцінювання. Теорія та методика навчання та виховання, Вип. 35, с. 31-43.

³³ Ситник, Д.В., 2014. До проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у системі компетентісного навчання. В: *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 14, с. 652-660.

³⁴ Адаменко, О., 2013. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*, № 1-2, с. 8-14.

(спеціальний)^{35,36}.

Для визначення головних наукових підходів до вивчення проблеми нами використано загальнофілософський рівень методології, а саме застосовано такі *принципи*: *принцип єдності історичного та логічного*, що передбачає логічний розвиток системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ у контексті якої досліджуються цілі, об'єкти, форми, види і засоби контролю навчальних досягнень учнів з ІМ і тенденції її оновлення на кожному з виділених етапів; *принцип об'єктивного вивчення явищ*, що передбачає аналіз розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ об'єктивно і всебічно, у руслі загальних соціально-політичних тенденцій розвитку суспільства і іншомовної освіти зокрема; *принцип єдності теорії та практики*, що передбачає розробку рекомендацій на підставі проведеного дослідження для вирішення практичних завдань, а саме удосконалення системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ.

Загальнонауковий рівень методології окреслює головні наукові теорії, які використовуються у дослідженні: *системний, компетентнісний, культурологічний та аксіологічний підходи*.

Поєднання теоретичних досліджень та узагальнення емпіричних даних були підставою застосування *системного підходу* під час проведення дослідження розвитку *системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ*. За філософським енциклопедичним словником *системою* є сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність. Дослідниками виділено основні системні принципи: цілісність; структурність; взаємозв'язок системи і ієрархічність; багатоманітність опису³⁷. У педагогіці поняття системи та системного підходу почало з'являтися у 80-х рр. ХХ ст.³⁸. Спираючись на погляди

³⁵ Місечко, О.Є., 2011. *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964 рр.)*. Доктор наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

³⁶ Гайдай, І.О., 2018. *Підготовка вчителів-філологів подвійного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах України (1956 р. – ХХІ ст.)*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

³⁷ Аверинцев, С.С., Араб-Оглы, Э.А., Ильичев Л.Ф. и др. редкол., 1989. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия.

³⁸ Онищук, В.А. ред., 1987. *Дидактика современной школы*. Киев: Радянська школа.

сучасних науковців³⁹, вважаємо доцільним розгляди систему контролю як складну, упорядковану сукупність взаємопов'язаних і розташованих у певному порядку елементів цілісного утворення. Оскільки результатом навчання ІМ є формування відповідних компетентностей на кожному освітньому рівні, що відповідає Європейським Рекомендаціям з мовної освіти, вважаємо доцільним розглядати питання системи контролю навчальних досягнень учнів через призму його відповідності основним принципам *компетентнісного підходу*. Відповідно, наші результати та сформульовані рекомендації будуть ефективними для вдосконалення існуючої системи контролю відповідно до вимог сучасної методичної науки та практики⁴⁰. Такий підхід використовується для дослідження третього етапу нашого дослідження (початок ХХІ ст.), який розглядається нами як етап компетентнісного підходу в контролі рівнів володіння ІМ.

Оскільки нині однією з компетентностей, рівень сформовані якої має бути контрольованим на момент закінчення ЗЗСО, є лінгвосоціокультурна, у нашому дослідженні використовується *культурологічний підхід*, який полягає у залученні культурного контексту до дослідження.

Уявляється логічним використати у дослідженні *аксіологічний підхід*, який, як зазначає О.В. Сухомлинська⁴¹, необхідно брати за основу методології історико-педагогічних досліджень, оскільки саме він передбачає, що абсолютними цінностями є людина, її життя, щастя, свобода. В нашому дослідженні цей підхід використаний для окреслення основних чинників впливу на визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі на різних етапах його розвитку у період *60-х рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст.*

Використання у дослідженні *синергетичного підходу* сприяє вивченню еволюції, сучасного стану, тенденцій та напрямів розвитку методології досліджуваної проблеми за умов динамічного навколишнього

³⁹ Кузнецова, А.Г. 2001. *Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике*. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК.

⁴⁰ Андрущенко, В.П., Бех, І.Д. та Волошук, І.С. 2009. *Педагогіка вищої школи*. Київ: Педагогічна думка.

⁴¹ Сухомлинська, О., 2005. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*, № 4, с. 43-47.

середовища⁴². Це дозволяє врахувати прямі та непрямі впливи на досліджуване явище й дає можливість визначити вплив перебігу цього процесу на подальший розвиток системи контролю у педагогічній науці України.

Вивчення досліджуваного явища на різних етапах розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів доцільно здійснювати на основі *парадигмального підходу*, оскільки визначення певних етапів розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. у нашому дослідженні зумовлено специфічними процесами генези педагогічної думки, становленням вітчизняної системи освіти, розвитком теорії навчання ІМ, змінами загальнонаукових, освітніх та управлінських парадигм, а також сукупністю певних чинників⁴³.

Конкретнонауковий рівень методології окреслює низку наукових підходів, які застосовуються саме для історико-педагогічного дослідження (історико-генетичний та історико-порівняльний методи; хронологічний, наративний, ретроспективний підходи).

Історико-генетичний метод використовувався для дослідження розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ, визначення її етапів і тенденцій оновлення у межах дослідження. На основі *історико-порівняльного методу* здійснювалося порівняння складників системи контролю на різних етапах дослідження.

Застосування *хронологічного підходу* дало можливість укласти етапи розвитку системи контролю, побудувати об'єктивну послідовність її розвитку; окреслити тенденції оновлення на кожному етапі

⁴² Овчинникова, М.В., 2013. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. В: *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. Вип. 39(2), с. 263-271.

⁴³ Сич, Т.В., 2015. Періодизація розвитку методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, Вип. 12, с. 350 - 356.

дослідження^{44,45,46}.

Як зазначають М.І. Воровка⁴⁷ та І.Б. Починок⁴⁸ у площині *нарративного підходу* історія педагогіки – «це не тільки те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо». У проведеному дослідженні цей підхід застосовується для викладу історико-педагогічних відомостей, упорядкування фактів, отриманих із різних джерел.

Ретроспективний підхід дозволив узагальнити історико-педагогічний досвід реалізації системи контролю з ІМ, окреслити шляхи її удосконалення⁴⁹.

Застосування системного підходу передбачає трактування контролю як системи, тобто як цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів (І.В. Блауберг, В.Н. Садовський, Е.Г. Юдін^{50,51}) як сукупності об'єктів, що взаємодіють (Л. Фон Берталанф⁵²), як сукупності сутностей і відношень (Л. Фон Берталанфі, А.Д. Холл, Р.Є. Фейджин⁵³).

На думку І.П. Репко, у науково-педагогічних дослідженнях і масовій шкільній практиці нині відсутній цілісний та системний підхід до визначення сутності контролю⁵⁴. Це зумовлено недостатньою

⁴⁴ Гупан, Н.М., 2001. *Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)*. Доктор наук. Київський державний педагогічний університет.

⁴⁵ Гупан, Н.М., 2016. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях *Український педагогічний журнал*, № 1, с. 116-121.

⁴⁶ Тимченко, А.А. та Задоя, Э.С., 2019. *Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження*. [online] Вестник. Наука и практика. Режим доступу: <http://конференция.com.ua/pages/view/557> [Дата звернення 9 вересня 2019].

⁴⁷ Воровка, М.І., 2018. Наративний підхід в історико-педагогічному дослідженні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*, Вип. 65, с. 17-23.

⁴⁸ Починок І., 2010. Наратив і проблема науковості історичного пізнання. В: *Науковий вісник Чернівецького університету*, Вип. 534-535, с. 28-31.

⁴⁹ Лесик, Г.В., 2017. Історико-педагогічні дослідження для освітньої сучасності України. В: *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 144, с. 73-75.

⁵⁰ Блауберг, И.В., Садовский, В.Н., Юдин, Э.Г. 1969. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. Москва: Знание.

⁵¹ Юдин, Э.Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности*. Москва: Наука.

⁵² Берталанфи, Л., 1969. Общая теория систем: критический обзор. *Исследования по общей теории систем*. Москва: Прогресс, с. 23-82.

⁵³ Холл, А.Д. и Фейджин, Р.Е., 1969. Определение понятия системы. В: В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, ред. *Исследования по общей теории систем*. Москва: Прогресс, с. 253.

⁵⁴ Репко, І.П., 2008. *Організація контролю за навчальною діяльністю учнів народних шкіл України у другій половині ХІХ століття*. Кандидат наук. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди, с. 11.

розробленістю теоретичних положень проблеми, різноманітністю його форм і залежністю його об'єктів від соціально-політичних змін у суспільстві. У науковій літературі часто використовується термін «система контролю» у контексті аналізу системи навчання (Ш.О. Амонашвілі⁵⁵, В.М. Полонський⁵⁶, Ю.К. Бабанський⁵⁷, В.Ф. Паламарчук⁵⁸, С.М. Лисенкова⁵⁹, С.Л. Рябцева⁶⁰, Н.Ф. Скрипченко⁶¹, В.Ф. Шаталов⁶², О.О. Миролубов⁶³, О.Я. Савченко⁶⁴ та ін.), проте нема чіткого визначання цього поняття. Так, вважаємо доцільним сформулювати авторське бачення і розкрити розуміння компонентів *системи контролю* як ключового дослідницького концепту дисертаційної роботи. *Отже, система контролю навчальних досягнень учнів з ІМ* тлумачиться як сукупність взаємопов'язаних між собою елементів (цілей, об'єктів, засобів, функцій, видів і форм перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів), які є дієвим чинником впливу на вдосконалення їхнього іншомовного досвіду.

Проаналізуємо *поняттєво-категорійний* апарат наукової роботи, а також еволюцію його розвитку. Теоретичну основу дослідження складають такі основні поняття як *контроль, система контролю, діагностика, нагляд, спостереження, перевірка, облік, цілі контролю, об'єкти контролю, функції контролю, види контролю, форми і засоби контролю, оцінювання, критерії оцінювання*.

Розглянемо *підходи до визначення* поняття «контроль» на різних

⁵⁵ Амонашвили, Ш.А. 1980. *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание.

⁵⁶ Полонский, В. М. 1981. *Оценка знаний школьников*. Москва: Знание.

⁵⁷ Бабанский, Ю.К. 1982. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы*. Москва: Просвещение.

⁵⁸ Паламарчук, В.Ф. 1982. *Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке*. Киев: Радянська школа.

⁵⁹ Лысенкова, С.Н. 1982. *Методом опережающего обучения*. Москва: Просвещение.

⁶⁰ Рябцева, С.Л. 1989. *Диалог за партой*. Москва: Просвещение.

⁶¹ Скрипченко Н.Ф., 1990. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання. *Початкова школа*, № 5, с. 23-25.

⁶² Шаталов, В.Ф. 1996. *Путь поиска*. Санкт-Петербург: Лань.

⁶³ Миролубов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени.

⁶⁴ Савченко, О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., Вашуленко О.В., Коваль Н.С., Онопрієнко О.В., Пономарьова К.І., та Прищепа О.Ю. 2012. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*. Київ: Педагогічна думка.

історичних етапах нашого дослідження.

У праці зазначено, що, незважаючи на те, що проблема контролю має багатовікову історію, розроблення її наукової теорії почалося лише в 40-х рр. ХХ ст.. До цього часу контроль як самостійне поняття глибоко і різнобічно не виокремлювався, а розглядався в контексті понять «навчання» і «виховання»⁶⁵.

Починаючи з 60-х рр. ХХ ст., у вітчизняній теорії навчання були розроблені два підходи до контролю і оцінювання знань, умінь і навичок (ЗУН) учнів залежно від мети навчання: *змістовно-цільовий* – орієнтований на виявлення досягнутого рівня знань (контроль за результатом навчання) і *процесуально-діяльнісний* – спрямований на характеристику процесу досягнення учнем цього результату (контроль за процесом досягнення результату). За першого підходу основними показниками було визначено точність, повноту і правильність виконання завдань. Переваги контролю результатів навчання полягали у тому, що він виявляв сильні й слабкі сторони засвоювання знань, давав відомості про темп просування учнів у навчанні. На основі такої інформації педагог мав можливість реалізовувати диференційований підхід, урахувувати індивідуальні особливості кожного учня, в чому виявлялася і діагностична функція контролю. Водночас зазначалося, що інформативність оцінки за результат роботи була обмеженою, оскільки процес його досягнення при цьому залишався нерозкритим. Такий підхід, на думку В.О. Львовського, не враховував психологічної природи розвитку мислення, призводив до відокремлення результативних характеристик знань від реального процесу їх формування в учнів, і тому недостатньо реалізовувалися діагностичні й прогностичні функції контролю. Отже, контроль за результатом не завжди позитивно впливав на формування мотиваційної сфери учня, його самооцінки, інших якостей особистості, однак у деяких випадках він був доцільним, коли

⁶⁵ Проблема контроля результатов обучения в историческом педагогическом опыте., 2006. *Известия РГПУ им. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)*, № 8, с. 68-77.

йшлося про точність обчислень, грамотність записів, знання формул, теорем тощо⁶⁶.

У 1960-х рр. дидакти трактували контроль як перевірку знань учнів, рівень сформованості у них умінь і навичок, а також потреби до самоконтролю й навичок здійснення контролюючої діяльності (М.О. Данилов⁶⁷, Є.І. Перовський⁶⁸ та ін.). У такому контексті було визначено, що контроль реалізовував певні загальні функції, притаманні всьому процесу навчання, а саме навчальну, виховну, розвивальну. На необхідності розвитку в учнів потреби самоконтролю наголошував П.М. Ерднієв⁶⁹, а в подальшому М.І. Єрецький⁷⁰ та В.П. Симонов⁷¹. Вони зазначали, що у процесі здійснення контролю у школярів формувалося уміння самостійно встановлювати рівень засвоєння навчального матеріалу, правильність виконання завдань, уміння самостійно знаходити допущені помилки і недоліки, окреслювати шляхи їх усунення. Влучно з цього приводу писав Є.І. Перовський: «Перевірка є стимул і умова виховання звички до самоперевірки»⁷².

Другий підхід до контролю – процесуально-діяльнісний – базувався на розумінні того, що знання з навчального предмета розглядалося як умова розвитку особистості школяра. Зокрема, В.О. Львовський зазначав, що такий контроль розкривав причини прорахунків у навчанні та резерви особистісного зростання учня, тому саме контроль за процесом досягнення результату мав бути визначальним, а контроль за результатами відіграв

⁶⁶ Львовський, В.А., 1988. *Психологические требования к контролю и оценке знаний учащихся на основе решения системы задач*: автореф. дис. кандидата психолог. Наук Москва: Московский государственный заочный педагогический институт, с. 3.

⁶⁷ Данилов, М.А. 1960. *Процесс обучения в советской школе*. Москва: Учпедгиз.

⁶⁸ Перовский, Е.И. 1960. *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.

⁶⁹ Эрднеев, П.М. 1957. *Развитие навыков самоконтроля при обучении математике*. Москва: Учпедгиз.

⁷⁰ Ерецкий, М.И. 1978. *Проверка знаний, умений и навыков учащихся техникумов*. Москва: Высшая школа.

⁷¹ Симонов, В.П., 1978. К вопросу о проверке и оценке знаний учащихся. *Советская педагогика*, № 8, с. 91-98.

⁷² Перовский, Е.И. 1960. *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.

лише допоміжну роль⁷³. В межах цього підходу М.О. Данилов⁷⁴ у 60-х рр. XX ст. виокремив, а в подальшому І.Я. Лернер у 70-х рр. XX ст. розвинув такі характеристики якості навчального досвіду учнів, які мали підлягати контролю з боку педагога: повнота, глибина, системність, систематичність, усвідомленість, гнучкість, оперативність знань⁷⁵. Учені диференціювали їх на об'єктивні, що відображали зміст навчання (повнота, оперативність, конкретність, узагальненість, систематичність), і суб'єктивні, що характеризували особистість учня (гнучкість, усвідомленість, міцність). Якості знань взаємозумовлювали одна одну, кожна з них містила у згорнутому вигляді інші якості.

Ю.К. Бабанський у 70–80-х рр. XX ст., розробляючи теорію оптимізації навчального процесу, визначав контроль як завершальну ланку кожного етапу процесу навчання і наголошував на тому, що він мав передбачати не тільки отримання даних про результати навчання, а й виявлення невиконаних завдань, причин неуспішності учнів, самоаналіз учителем і учнями своєї діяльності, визначення педагогом перспектив подальшої діяльності^{76,77}. Отже, виокремились *діагностична і прогностична функції контролю*, що визначалися пріоритетними у процесі навчання.

Як у 70–80-ті рр. XX ст. зазначав М.А. Сорокін, сутність контролю навчального процесу полягала у спостереженні за навчально-пізнавальною діяльністю учнів і отриманні зворотної інформації⁷⁸. У зв'язку з цим контроль характеризувався поєднанням зовнішнього зворотного зв'язку (контролю вчителя) і внутрішнього (самоконтролю учня). Він був зорієнтований на отримання інформації, завдяки якій педагог міг вносити

⁷³ Львовский, В.А., 1988. *Психологические требования к контролю и оценке знаний учащихся на основе решения системы задач*: автореф. дис. кандидата психолог. Наук Москва: Московский государственный заочный педагогический институт, с. 3.

⁷⁴ Данилов, М.А. 1960. *Процесс обучения в советской школе*. Москва: Учпедгиз.

⁷⁵ Лернер, И.Я. 1978. *Качества знаний учащихся. Какими они должны быть?* Москва: Знание.

⁷⁶ Бабанский, Ю.К. 1977. *Оптимизация процесса обучения: Общедагогический аспект*. Москва: Педагогика.

⁷⁷ Бабанский, Ю.К. 1982. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы*. Москва: Просвещение.

⁷⁸ Сорокин, Н.А. 1974. *Дидактика*. Москва: Просвещение.

доцільні зміни в організацію навчально-виховного процесу, вдосконалювати форми і методи своєї діяльності. Усе це свідчило про коригувальну функцію контролю у навчальному процесі.

Інший *тогочасний* підхід полягав у визначенні рівня навченості школяра, що репрезентувалося через його ЗУН. При цьому теоретики і практики виокремлювали від трьох до п'яти рівнів ЗУН (В.В. Краєвський⁷⁹, М.М. Скаткін⁸⁰, Г.Н. Скобелєв⁸¹, В.О. Швець⁸² та ін.). Зокрема М.М. Скаткін наголошував, що засвоєння знань відбувалося на трьох рівнях, які опосередковано характеризували у тому числі й *засоби контролю*, а саме: «рівень усвідомленого сприйняття і запам'ятовування, що зовнішньо проявляється у точному або близькому відтворенні; у застосуванні знань за зразком або у знайомих умовах; у творчому застосуванні знань у новій, раніше незнайомій учневі ситуації»⁸³. Як бачимо, таке розуміння цілей навчання і, відповідно, його контролювального складника не зовсім співвідноситься зі змістом навчання, втім воно, певною мірою, відбивається у сучасній 12-бальній системі оцінювання.

На початку 80-х рр. ХХ ст. у статтях науковців критично відзначалося, що процес навчання і контролю у школі вимагали суттєвих змін. Так, В.М. Полонський наголошував, що правильне застосування методів перевірки і оцінювання належали до найбільш складних питань у викладанні. На практиці спостерігалася безсистемність контролю, значна суб'єктивність в оцінюванні навіть однієї роботи різними вчителями. Оцінювання залишалося у багатьох випадках каральним засобом. Саме тому потребувала удосконалення вся система контролю і оцінювання, і, з огляду на це, слід було орієнтуватися на зіставлення мети і результату, враховувати індивідуальні особливості учнів⁸⁴.

⁷⁹ Скаткин, М.Н. и Краевский, В.В. ред., 1978. *Качество знаний учащихся и пути их совершенствования*. Москва: Педагогика.

⁸⁰ Скаткин, М.Н. 1980. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика.

⁸¹ Скобелев, Г.Н. 1986. *Контроль на уроках математики*. Минск: Народная асвета.

⁸² Швець, В.А., 1988. *Реализация функций тематического контроля результатов обучения учащихся математике в старших классах средней школы*. Кандидат наук. Киев.

⁸³ Скаткин, М.Н. 1980. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика.

⁸⁴ Полонский, В. М. 1981. *Оценка знаний школьников*. Москва: Знание.

Фундаментальний аналіз проблеми контролю навчальних досягнень учнів середньої школи провела В.Л. Рисс у 1982 р. Авторка розглядала контроль як «...зіставлення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання». У такому контексті видається закономірним запровадження вченою поняття «*необхідні результати засвоєння*» (НРЗ), що фактично відображало цілі процесу навчання, з якими доцільно було порівнювати навчальні досягнення учнів. Якщо цілі розглядати як вимоги до засвоєння, то НРЗ були, з одного боку, показником навченості, а з іншого – змістом навчального контролю⁸⁵.

Здобутком наукового аналізу В.Л. Рисс, на нашу думку, було розширення тлумачення поняття контролю за межі окремої навчальної дисципліни. Вона зазначала, що «лише після того, як будуть визначені конкретні вимоги до засвоєння, тобто НРЗ відповідного навчального матеріалу, можна переходити до вибору адекватних необхідним результатам засобів контролю – завдань, які мають допомогти знайти відповідність цим вимогам у досягненнях учнів. Тоді отримані результати можна було порівняти з НРЗ як показниками навченості, а результати аналізу використовувати для вдосконалення наступного циклу процесу навчання»⁸⁶.

У 1985 р. авторський колектив навчального посібника «Педагогіка» під керівництвом А.М. Алексюка зазначав, що контроль охоплює весь навчально-виховний процес, різні напрями діяльності школи, педагога, учнів і означає виявлення, вимірювання і оцінювання ЗУН учнів⁸⁷. До структури контролю були включені такі процедури, як перевірка й оцінювання результатів навчання і процесу їх досягнення; врахування отриманих оцінок балами і оцінювальних суджень. Однак, як наголошувалося у посібнику, терміни «*контроль*», «*перевірка*», «*оцінювання*», «*облік*» не можна ототожнювати.

У 1986 р. у підручнику «Педагогіка» за редакцією М.Д. Ярмаченка

⁸⁵ Рысс, В.Л. 1982. *Контроль знаний учащихся: исследование на материале учебного предмета химии*. Киев: Педагогика, с. 4-8.

⁸⁶ Там само.

⁸⁷ Алексюк, А.М. 1985. *Педагогіка: нав. посіб.* Київ: Вища школа.

пропонувалися *критерії оцінювання знань*, а отже, визначалися й об'єкти контролю. Вони, на наш погляд, мають комплексний характер, оскільки містять:

а) показники засвоєння навчального матеріалу (обсяг, повнота, правильність, точність знань, рівень їх осмислення, міцність засвоєння, системність, дієвість);

б) особливості виконання роботи (темп, старанність, вправність, бездоганне зовнішнє оформлення);

в) якість відповіді учня (обґрунтованість, логічність, послідовність викладу, ступінь самостійності у судженнях, культура мовлення)⁸⁸.

Отже, аналіз педагогічної та методичної літератури періоду 60–80-х рр. ХХ ст. засвідчив, що, з одного боку, контроль результатів навчання розглядався як *адміністративно-формальна процедура перевірки роботи педагогічного колективу*, що слугувала підставою для прийняття управлінських рішень, а з іншого – контроль визначався як *частина процесу навчання або його окрема ланка*, що і є предметом нашого дослідження. Водночас, слід зазначити, що в педагогічній науці 60–80-х рр. ХХІ ст. не існувало єдиної думки щодо конкретизації цілей навчання у вимогах до результатів цього процесу.

З переорієнтацією всього навчально-виховного процесу на особистість учня з *початку 90-х рр. ХХІ ст.* поняття контролю дещо уточнювалося, відповідно збагачувалися його *засоби, форми і види*.

І.С. Якиманська, яка є автором і розробником концепції особистісно орієнтованого навчання у 1990-х рр., розглядаючи проблему контролю, здійснила аналіз інформації про діяльність учня з метою засвоєння ЗУН. Вчена підкреслювала, що, лише аналізуючи й оцінюючи розумові дії учня, можна схарактеризувати рівень його розвитку і, відповідно, здійснити діагностичну і коригувальну роботу. У цьому контексті значення мали не тільки рівень засвоєння змісту освіти, але і методи набуття навчального

⁸⁸ Дзеверін, О.Г., Ярмаченко, М.Д. та Ніколенко, Д.Ф. 1986. *Педагогіка*: підруч. для пед. ін-тів та ун-тів. Київ: Вища школа, с. 233-234.

досвіду, характер організації навчальної діяльності учня, прийоми опрацювання навчального матеріалу (складання плану-конспекту, визначення головної думки, суттєвого, другорядного, виявлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), рівень опанування учнем логічними операціями (аналіз, синтез, порівняння тощо). Відповідно, *об'єктами* контролю визначалися рівень засвоєння учнем предметних ЗУН, рівень опанування ним логічними операціями, способами і методами здобуття знань⁸⁹.

Автори посібника за редакцією П.І. Підкасистого визначали контроль як складний процес, у ході якого виявлялися і вимірювалися рівень засвоєння ЗУН учнів, а також деякі аспекти їхнього розвитку й вихованості⁹⁰. Крім того, цей процес також мав включати *опрацювання й аналіз* отриманої інформації, *узагальнення і висновки* про необхідність коригування навчального процесу, про ефективність методик, які застосовувалися, форм і методів роботи вчителів, формулювати висновки щодо розвитку учнів, їхнього просування у навчанні. Важливим здобутком цього посібника вважаємо *узагальнену систему показників навченості учнів*. На думку автора, *об'єктами контролю* мали бути, крім ЗУН учнів, ще і їхній соціальний і психічний розвиток: розвиток мовлення, мислення, пам'яті, уміння застосовувати знання у стандартних і нових умовах, вирішувати проблеми, а також сформованість мотивів навчання, моральних норм поведінки.

Отже, як зазначалося у науковій літературі 60 – 90-х рр. ХХ ст. – поч. ХХІ ст., контроль навчальних досягнень учнів вважали доцільним узгоджувати з рівневою структурою засвоєння системи ЗУН. Відповідно, рівень навчальних досягнень визначався з урахуванням характеру використання ЗУН (за власною ініціативою або під контролем педагога), опанування способами навчальної роботи (уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки, шукати необхідну інформацію тощо), усвідомлення

⁸⁹ Якиманская, И.С., 1990. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования. В: *Психологические критерии качества знаний школьников*. Москва: Изд. АПН СССР, с. 5-21.

⁹⁰ Підкасистий, П.І. ред., 1998. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Педагогическое общество России.

учнем способів такої роботи. Виокремлені критерії характеризували і навчальний процес, й індивідуальні особливості діяльності учня, що дало підстави для реалізації в наступних десятиліттях диференційованого та індивідуального підходів⁹¹.

На сучасному етапі розвитку педагогічних досліджень педагогічні енциклопедичні й довідникові видання зазначають, що цей термін має французьке походження і означає нагляд, спостереження, перевірку, облік діяльності кого-небудь, нагляд за кимось, чимось⁹².

А.М. Щукін пропонує таке трактування поняття «контроль» у процесі навчання мов: «...Це частина уроку, під час якої викладач оцінює, як учень чи група учнів засвоює зміст предмета в усіх або окремих його аспектах; це процес визначення рівня знань, навичок, умінь учня в результаті виконання ним усних і письмових завдань і формулювання на цій основі оцінки за пройдений розділ програми, курсу...⁹³. У навчанні ІМ до контролю висуваються такі *вимоги*: цілеспрямованість, об'єктивність, систематичність. За *організаційно-часовим чинником* виділяють:

1) поетапний контроль – визначає рівень сформованості навичок і вмінь, рівень володіння знаннями відносно етапу навчання і кінцевих цілей навчання; 2) прикінцевий контроль – визначає відповідність/невідповідність рівня сформованих навичок і вмінь, рівня володіння знаннями відносно етапу навчання і кінцевих цілей навчання».

Як зазначає Н.М. Флегонтова, контроль, аналіз і корегування навчального процесу – діяльність учителів і представників органів освіти з керування, регулювання та підвищення ефективності процесу навчання. Також контроль розглядається як функція управління, що полягає у виявленні, вимірюванні й оцінюванні знань і умінь тих, хто навчається⁹⁴.

Словник базових понять з курсу «Педагогіка» визначає контроль як функцію, що забезпечує зворотний зв'язок, процедуру одержання

⁹¹ Селіванова, О.О. 2011. *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К.

⁹² Бусел, В.Т. ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Перун, с. 451.

⁹³ Щукін, А.Н. 2007. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва: Астрель, с. 124.

⁹⁴ Флегонтова, Н.М. ред., 2013. *Короткий словник актуальних педагогічних термінів*. Київ: КНУТД, с. 20.

інформації про хід діяльності та її результати⁹⁵.

Для проблеми, яка нами досліджується, суттєве значення мають праці, присвячені питанням діагностування навчальних досягнень учнів у *різних європейських освітніх системах* (Ф.І. Юрченко⁹⁶, В.П. Лапчинська⁹⁷, О.Н. Джуринський⁹⁸, Л.І. Писарева⁹⁹, О.І. Локшина^{100,101}, А.А. Сбруєва¹⁰², Г.П. Бутенко¹⁰³, Л.Г. Мовчан¹⁰⁴, Д.О. Медведовська¹⁰⁵, О.С. Пасічник¹⁰⁶ та ін.); реформування й організації навчального процесу у зарубіжних загальноосвітніх закладах (Б.Л. Вульфсон¹⁰⁷, О.О. Максименко¹⁰⁸, О.Г. Пермякова¹⁰⁹). Теоретичні розробки і численні фундаментальні дослідження проблеми контролю й оцінювання успішності учнів належать відомим французьким дидактам: Ж.-М. Барб'є, Ж. Вогле, Ж.-К. Еміну,

⁹⁵ Антонова, О.Є. ред., 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*. Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка, с. 41.

⁹⁶ Юрченко, Ф.І. ред., 1975. *Организация и основные направления педагогических исследований в ведущих капиталистических странах*. Москва: НИИ ОП АПН СССР.

⁹⁷ Лапчинская, В.П. 1977. *Средняя общеобразовательная школа современной Англии*. Москва: Педагогика.

⁹⁸ Джуринский, А.Н. 1989. *Реформы зарубежной школы: Надежды и действительность*. Москва: Знание, с. 118.

⁹⁹ Писарева, Л.И., 1995. Реорганизация школьных систем. В: Б.Л. Вульфсон, ред. *Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции*. Москва: Изд-во Российского открытого университета. с. 146-164.

¹⁰⁰ Локшина, О.І., 2001. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 119-127.

¹⁰¹ Локшина, О.І. 2002. *Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи*. Київ: КМІУВ ім. В. Грінченка.

¹⁰² Сбруєва, А.А. 2004. *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)*. Суми: Козацький вал, с. 88.

¹⁰³ Бутенко, Г.П., 2006. *Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

¹⁰⁴ Мовчан, Л.Г., 2007. Шкільний підручник з англійської мови як засіб втілення мовної політики Швеції. В: *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*, Вип. 70, с. 129-136.

¹⁰⁵ Медведовська, Д.О., 2011. Основні напрямки реформи управління англійською системою середньої освіти наприкінці XX ст. В: *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 142-144.

¹⁰⁶ Пасічник, О.С. та Пасічник, О.О., 2015. Концептуальні засади конструювання змісту навчального посібника з англійської мови для професійного спілкування у галузі інформаційних технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, Вип. 44, с. 72-77.

¹⁰⁷ Вульфсон, Б.Л. и Малькова, З.А. 1996. *Сравнительная педагогика*. Воронеж: ИПП, МОДЭК.

¹⁰⁸ Максименко, О.О., 2004. З історії розвитку професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі. В: *Зміст і технології шкільної освіти*: наук. конф. Київ, Україна, 30-31 березня 2004. Київ: Педагогічна думка, с. 43-44.

¹⁰⁹ Пермякова, О.Г., 2011. До питання про вимірювання успішності учнів та диференційний підхід до навчання у загальноосвітніх закладах Європи у контексті європейських традицій (друга половина XX століття). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, [online] Вип. 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2011_2_7 [Дата звернення 9 вересня 2019].

Ж. Ландшеру, Ж. Левассер, Ж. Мейєру, Ф. Перрену, К. Тело та ін.^{110,111,112,113}.

У європейських країнах проблемі контролю також надавалася значна увага, і вона є досить актуальною, оскільки відомо, що рівень успішності учнів є свідченням стану розвитку освітньої системи країни^{114,115}. Показники учнівської успішності по-різному визначалися в історії розвитку освітніх систем європейських держав. Наприклад, у німецьких школах цінували порядок і слухняність, а система освіти Франції з моменту Великої французької революції ґрунтувалася на принципі меритократизму, коли навчальна успішність кожного визначається відповідно до його здібностей і досягнень. Спадковість і належність до певного соціального прошарку відігравали набагато меншу роль у Франції, ніж у Великій Британії¹¹⁶.

Дослідники зазначають, що поширеним був й інший підхід до визначення рівня підготовленості учня – «безконтрольний», коли ступінь навченості останнього визначав викладач, оскільки вважалося, що лише він міг оцінити успіхи учня належним чином. Про жодне об'єктивне порівняння оцінок при цьому не йшлося. Як зазначає Т.О. Кабанова, боротьба тенденцій – «за контроль» і «проти контролю» – продовжувалася упродовж століть і формально завершилася лише у XX ст.¹¹⁷.

Аналіз наукових досліджень, присвячених проблемі контролю, дає підстави стверджувати, що більшість зарубіжних педагогів у 1960–70-х рр. дотримувалися єдиної концепції, сутність якої полягає у визначенні освітнього поступу через диференційований підхід у навчанні. Здійснювалася спроба розробити модель організації навчання, що будувалася на принципі диференційованого групування. Основна увага при

¹¹⁰ Bardi, A.-M., Bouzaher, M., et Dyckmans, A. 2005. Les acquis des eleves pierre de touche de la valeur de l'ecole? [online] Mode d'accès: <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000632.pdf> [consulté le 9 septembre 2019].

¹¹¹ Bouvier, A., 2006. Les acquis des eleves. *Revue internationale d'education de Sevre*, № 43, decembre, pp. 17-22.

¹¹² *Le petit Larousse illustre*, 2000. Paris: Cedex.

¹¹³ Meyer, G. 1995. *Profession enseignant. Evaluer: Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette, Cedex.

¹¹⁴ *Le petit Larousse illustre*, 2000. Paris: Cedex.

¹¹⁵ Meyer, G. 1995. *Profession enseignant. Evaluer: Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette, Cedex.

¹¹⁶ Корсак, К., 2003. Нова українська мрія – європейський освітній простір. *Освіта і управління*, № 2, с. 44-50.

¹¹⁷ Кабанова, Т.А., 2003. Проблемы и перспективы применения тестирования для оценки уровня подготовки. *Качество инновации. Образование*, № 3, с. 46-52.

цьому концентрувалася не стільки на змісті освіти, скільки на самій дитині, на її потребах і можливостях. Таким чином, *об'єктом контролю* визначалися, насамперед, здібності учнів, а основною організаційною формою навчання вважалося їх групування за рівнем успішності.

У 60–80-х рр. ХХ ст. у Західній Європі в освітніх системах деяких країн (Німеччини, Англії, Франції) відбулися кардинальні зміни, у результаті яких створювалися нові типи закладів середньої освіти. Їх виникнення було зумовлено, насамперед, упровадженням диференційованого навчання, якому передували численні *моніторингові дослідження*, котрі проводилися для визначення рівня успішності школярів. Це свідчить про те, що *моніторинг* успішності учнів завжди виконував певні функції в освіті, а форми його проведення визначалися потребами освітніх систем і суспільства. Загальний рівень успішності школярів таких навчальних закладів був вищим порівняно зі звичайними школами, чому сприяли і навчальні програми, спрямовані на підвищення цього рівня. Згідно з цими програмами, у процесі навчання більше часу надавалося індивідуальній роботі з учнями, а особливо з тими, хто мав проблеми у навчанні. Як зазначав О.Н. Джуринський, це сприяло підвищенню загального рівня успішності, зменшенню кількості невстигаючих і ліквідації другорічництва. *Наприкінці 80-х рр. ХХ ст.* у Великій Британії прокотилася хвиля проти диференціації у навчанні, ухвалення якої не дало б змоги дітям робітників, яких за результатами успішності вважали невстигаючими, здобути повноцінну освіту. Однак, незважаючи на недоліки диференційованого підходу, прогресивні педагоги європейських країн виступили за диференціацію у навчанні, яка, проте, не призводила б до соціальної селекції, а незалежно від соціально-економічного становища школярів забезпечувала б їм здобуття освіти згідно з їхніми можливостями, здібностями й уподобаннями¹¹⁸.

Прикладом уваги до освітньої системи в цілому і до контролю

¹¹⁸ Джуринський, А.Н. 1989. *Реформы зарубежной школы: Надежды и действительность*. Москва: Знание, с. 118.

навчальних досягнень зокрема можна вважати реформу, проведену в 1988 р. у Великій Британії, що була найбільш радикальною в освіті. На думку А.А. Сбруєвої, це було зумовлено стурбованістю правлячих кіл зниженням конкурентоспроможності країни порівняно з іншими західними державами, що пов'язувалося з недостатньо високим освітнім потенціалом населення¹¹⁹. Якщо з 1944 р. функції з розроблення змісту навчання були покладені на місцеві органи освіти, то, за законом 1988 р., проголошено, що *контролю за змістом* надавався статус державної функції. Була створена *Національна консультативна рада з питань освіти і підготовки* (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), якій доручалося здійснювати *моніторинг* цілей освіти, а також розробляти рекомендації для уряду щодо їх реалізації. Перед радою також було поставлено завдання систематичного оновлення цілей навчання відповідно до певного рівня підготовленості робочої сили країни для забезпечення її конкурентоспроможності у XXI ст.¹²⁰.

На думку Д.О. Медведовської, вказана реформа стимулювала підготовку навчальних програм для середніх шкіл Великої Британії, які сприяли потужному поштовху для стандартизації шкільних знань. Було визначено обов'язкові стандарти для дисциплін так званого «ядра» навчальної програми (англійської мови, математики, природничих дисциплін), а також для «базових» предметів – інформатики, історії, географії, сучасних ІМ тощо. Для кожної дисципліни були затверджені державні вимоги за такими параметрами: ЗУН, навчальні досягнення. Ці параметри були чітко окреслені для кожного з восьми рівнів складності опанування предметними знаннями на ключових етапах навчання у середній загальноосвітній школі¹²¹.

Отже, представлений аналіз свідчить про *актуальність проблеми*

¹¹⁹ Сбруєва, А.А. 1999. *Порівняльна педагогіка*: навч. посіб. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПІ, с. 88.

¹²⁰ Chan, S.-M. et al. 2002. *Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. 8-th Edition*. London : UNL. August.

¹²¹ Медведовська, Д.О., 2011. Основні напрямки реформи управління англійською системою середньої освіти наприкінці XX ст. В: *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 142-144.

контролю навчальних досягнень учнів у багатьох західних країнах. Це зумовлено суспільним розвитком і певною зміною вимог до рівня підготовленості випускників шкіл.

Як зазначалося раніше, система контролю включає *перевірку, оцінювання, облік*. Аналіз дидактичної літератури засвідчує, що деякі науковці зводять контроль до «оцінки ступеня реалізації дидактичних планів» (Ч. Куписевич¹²²); «оцінки успіхів учнів у навчанні», «перевірки досягнень школи» (В. Оконь¹²³); «перевірки ЗУН» (Є.І. Перовський¹²⁴); моніторингу успішності учнів (І.Ф. Харламов¹²⁵, І.П. Підласий¹²⁶).

У 1980-х-90-х рр. більшість дослідників визначали ці поняття як компоненти контролю: перевірку як виявлення ЗУН і облік як фіксацію результатів оцінювання балами (В.І. Лозова¹²⁷, П.І. Підкасистий¹²⁸, Т.А. Ільїна¹²⁹, С.У. Гончаренко¹³⁰, В.С. Курило¹³¹, В.І. Євдокимов¹³² та ін.). В той же час частина дослідників ототожнювали *оцінку і бал*. Але, як відомо, оцінка не завжди дістає своє відображення у балі. Вона може виявитись у похвалі, жестах, міміці вчителя, короткому судженні, оцінному вислові. Відповідно до цієї ж дилеми, погоджуємося з думкою Ш.О. Амонашвілі про те, що поняття «оцінка» є ширшим за поняття «бал» як кількісне відображення оцінки¹³³.

Поряд із тим, *упродовж 80-90-х рр. ХХ ст.* з'явилося чимало публікацій, у яких чинна система контролю і оцінювання піддавалася

¹²² Куписевич, Ч. 1986. *Основы общей дидактики*. Москва: Высшая школа.

¹²³ Оконь, В. 1990. *Введение в общую дидактику*. Москва: Высшая школа.

¹²⁴ Перовский, Е.И. 1960. *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.

¹²⁵ Харламов, И.Ф. 1990. *Педагогика*. Москва: Высшая школа.

¹²⁶ Подласый, В.И. 1999. *Педагогика. Новый курс: учебник*: в 2-х кн. Москва: Изд. центр ВЛАДОС. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения.

¹²⁷ Лозова, В.І., 1978. Використання проблемних питань і завдань для перевірки знань учнів. В: *Питання проблемного навчання*. Київ: Радянська школа, с. 87-100.

¹²⁸ Підкасистий, П.І. 1980. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении*. Москва: Педагогика.

¹²⁹ Ильина, Т.А. 1984. *Педагогика: курс лекций*. Москва: Просвещение.

¹³⁰ Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

¹³¹ Курило, В.С., Чиж, А.А., Кратинев Н.С. и Божко, Г.И. 2001. *Педагогика: учеб. пособие для пед. учеб. заведений*. Луганск: Альма-матер.

¹³² Євдокимов В.І., Пономарьова Г.Ф. та Покроєва Л.Д. 2006. *Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: навч. посіб.* Харків: ХОНМІБО.

¹³³ Амонашвили, Ш.А. 1984. *Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников*. Москва: Педагогика.

значній критиці. До недоліків діючої системи контролю відносили: переважання одноманітного способу перевірки, за яким контроль відбувався, як правило, лише під час перевірки домашніх завдань, нераціональне витрачання часу уроку, обмеження індивідуального підходу у перевірці і оцінюванні, залякування учнів «двійками», значна суб'єктивність педагогів в оцінюванні навіть письмових робіт. Психологи, педагоги були одностайні в тому, що *оцінка-бал* є лише одним із засобів мотивації, вона не повинна витіснити важливіші й довготриваліші стимули активного й сумлінного навчання учнів (В.О. Сухомлинський¹³⁴, Ш.О. Амонашвілі¹³⁵, Х. Лийметс¹³⁶, Л.В. Лисенко¹³⁷ та ін.^{138,139,140}).

Погоджуємося з І.А. Дремовою, яка, враховуючи сучасні вимоги до навчального процесу, визначає такі складники *змісту контролю* результатів навчання:

- *перевірка* – виявлення результатів навчання в опануванні певним обсягом предметних ЗУН, у інтелектуальному, психічному і соціальному розвитку;
- *оцінювання* – вимірювання досягнутих результатів навчання та їх порівняння із запланованими;
- *облік* – фіксація й збереження даних про досягнуті результати навчання, об'єктивне відображення динаміки розвитку особистості;
- *корекція* – виправлення навчального процесу і навчальної

¹³⁴ Сухомлинський, В.О., 1977. Серце віддаю дітям. В: *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 3, с. 5-281.

¹³⁵ Амонашвили, Ш.А. 1984. *Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников*. Москва: Педагогика.

¹³⁶ Лийметс, Х. 1982. *Как воспитывает процесс обучения?* Москва: Знание.

¹³⁷ Лисенко, Л.В., 1995. Модульне навчання і рейтингова система оцінювання знань учнів. *Початкова школа*, № 3, с. 27-29.

¹³⁸ Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, 2002. *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи* : наказ від 12 липня № 401/52, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0755290-08> [Дата звернення 10 лютого 2019].

¹³⁹ Міністерство освіти і науки України, 2000. *Про організаційно-методичні засади щодо впровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти*: наказ від 6 вересня № 435, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00> [Дата звернення 10 лютого 2019].

¹⁴⁰ Міністерство освіти і науки України, 2000. *Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти*: наказ від 4 вересня № 428/48, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00> [Дата звернення 22 травня 2019]

діяльності учнів і уточнення її результатів у відповідності з обліком¹⁴¹.

У процесі дослідження виявлено, що проблема перевірки, обліку і оцінювання ЗУН вимагала формулювання вимог до їх ефективної організації, у чому педагоги демонстрували єдність думок. Так, серед *вимог здійснення контролю визначалися його індивідуальний характер, систематичність, об'єктивність, єдність вимог учителів під час перевірки й оцінювання ЗУН, наочність, диференційований підхід, а також усебічність перевірки й оцінювання*. Окремі дослідники визначали як «вимогливість учителя», «умотивованість оцінки» (М.Д. Ярмаченко¹⁴²), окрему вимогу «тематичну спрямованість контролю» (М.М. Фіцула¹⁴³), «дотримання етичних норм учителем» (Ю.К. Бабанський¹⁴⁴, В.І.Лозова¹⁴⁵), «розмаїття форм проведення контролю» (М.А. Сорокін¹⁴⁶, Г.В. Троцько¹⁴⁷). У цьому контексті оцінювання ґрунтувалося на позитивному принципі, який передусім передбачав врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач.

Аналіз наукової літератури свідчить, що диференціація оцінок у початковій, середній і старшій школах була поширеною у багатьох країнах Європи. Співіснування різних типів оцінних шкал (застосовують цифрові, літерні показники, системи набору балів або відсотків) у школах західноєвропейських країн було звичним явищем, а відсутність єдиного їх варіанта вважалося нормою. Зазначається, що оцінні шкали не залежали від якогось одного критерію^{148,149}.

У більшості західноєвропейських країн застосовувалася і негативна

¹⁴¹ Дремова, І.А., 2003. *Контроль знань учнів з алгебри у основній школі*. Кандидат педагогічних наук. Київський Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, с. 122-129.

¹⁴² Дзеверін, О.Г., Ярмаченко, М.Д. та Ніколенко, Д.Ф. 1986. *Педагогіка: підруч. для пед. ін-тів та ун-тів*. Київ: Вища школа, с. 233-234.

¹⁴³ Фіцула, М.М. 2005. *Педагогіка* : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Тернопіль: Навчальна книга.

¹⁴⁴ Бабанський, Ю.К. 1982. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы*. Москва: Просвещение.

¹⁴⁵ Лозова, В.І., 1978. Використання проблемних питань і завдань для перевірки знань учнів. В: *Питання проблемного навчання*. Київ: Радянська школа, с. 87-100.

¹⁴⁶ Сорокін, Н.А. 1974. *Дидактика*. Москва: Просвещение.

¹⁴⁷ Лозова, В.І. та Троцько, Г.В. 1997. *Теоретичні основи виховання і навчання*. Харків: ХДПУ імені Г.С. Сковороди.

¹⁴⁸ Локшина, О.І., 2003. Моніторинг якості освіти. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 108-116.

¹⁴⁹ Локшина, О.І., 2006. Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи. В: *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти*. Київ: КМІУВ ім. В. Грінченко, с. 232.

оцінка. У додатку А представлено шкалу оцінювання навчальних досягнень учнів у різних країнах. Освітні системи в різних країнах відображали різні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів. Ця проблема була особливо важливою з огляду на те, що навчальна діяльність мала сформувати не просто систему ЗУН, а й *компетентність* як загальну здатність особистості, котра базувалася на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню¹⁵⁰.

Нині рівень сформованості ключових і предметних компетентностей вважається дієвим показником навченості школяра. Цьому питанню присвячено низку досліджень: Н.М. Бібік¹⁵¹, О.В. Овчарук¹⁵², О.І. Пометун¹⁵³, О.В. Васильєва¹⁵⁴ та ін. Ця категорія набуває активного розвитку як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці. Про це красномовно свідчить реформа, що відбувається в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) України.

Поняття *компетентності* належить до сфери складних умінь і якостей особистості. Міжнародна спільнота вважає компетентнісний підхід дієвим інструментом поліпшення якості освіти. Так, у доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для XXI ст. (1996 р.) було сформульовано *чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися набувати знання, навчитися працювати, навчитися жити*. Пізніше вони були об'єднані у три основні напрями: соціальні, пов'язані з соціальною діяльністю особистості, життям суспільства; мотиваційні, пов'язані з інтересами, індивідуальним вибором особистості; функціональні, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати

¹⁵⁰ Одерій, Л.П. 1995. *Оцінка у міжнародній системі освіти: методологія та інструментарій*. Київ: [б.в.].

¹⁵¹ Бібік, Н.М., Струнка, М.Л., та Тищенко, В.П. уклад., 1994. *Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 (1-3) класи*. Київ: Освіта.

¹⁵² Овчарук, О.В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.

¹⁵³ Пометун, О., 2005. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, № 1, с. 65-69.

¹⁵⁴ Васильєва, О.В., 2013. Критерії та рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів. *Педагогічний альманах*, [online] Вип. 20, с. 16-22. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2013_20_4 [Дата звернення 11 лютого 2019].

науковими знаннями і фактичним матеріалом¹⁵⁵. Усе це свідчить про широке сучасне трактування навчальних досягнень учнів, які мають включати не лише ЗУН, а й здібності до здійснення відповідної діяльності.

Компетентнісний підхід пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, згідно з якими змінюється цільова настанова системи освіти. Зазначається про необхідність розвитку здатності *учня* бути *суб'єктом освітнього процесу*. В.В. Краєвський і А.В. Хуторської наголошували, що компетентність трактується як ключове поняття, що поєднує інтелектуальну і навичкову складові освіти, чим закладається концепція формування змісту освіти «від результату» («стандарт на виході»). Таке розуміння компетентностей охоплює не лише когнітивний і операційно-технологічний компоненти, але й мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий. Отже, це поняття включає результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів, які формуються в процесі навчання¹⁵⁶.

Формуванню компетентностей як цілей освіти відповідає запровадження *12-ти бальної системи оцінювання* навчальних досягнень учнів. Така система репрезентує об'єктивні показники виконання учнем програмових вимог і опанування навчальним матеріалом, а також характеризує пізнавальні інтереси учня, його можливості, здібності, інтелектуальний і психічний розвиток. Отже, в умовах особистісно орієнтованого навчання *контроль стає дієвим засобом розкриття індивідуальності учня і підтримки його особистісного розвитку*. Зважаючи на це, *метою сучасного контролю результатів навчання є об'єктивне відображення динаміки інтелектуального розвитку учня в процесі опанування ним змісту навчання, а також формування в учнів стійких позитивних мотивів і навичок контролю власної та спільної навчальної*

¹⁵⁵ Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. 12-бальна шкала*: наказ № 329 від 13 квітня, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11> [Дата звернення 11 лютого 2019].

¹⁵⁶ Краевский, В.В. и Хуторской, А.В., 1988. Моделирование в педагогическом исследовании. В: *Введение в научное исследование по педагогике*. Москва: Просвещение, с. 12-31.

діяльності.

У зв'язку з цим І.А. Дремова розкриває особливості контролю навчальних досягнень учнів, яка передбачає:

- перенесення акцентів у контролі результатів навчання на ЗУН, що характеризують рівень інтелектуального розвитку особистості (оволодіння логічними засобами, способами навчальної роботи, їх усвідомлення тощо);
- спрямованість контролю результатів навчання на процес їх досягнення і використання, на їх індивідуальну варіативність;
- спрямованість критеріїв оцінки результатів навчання на способи навчальної роботи учня;
- орієнтацію системи оцінювання на досягнення кожним учнем максимально можливого для нього рівня навченості;
- цілеспрямоване залучення учнів до контролю результатів навчання, опанування ними прийомами здійснення контролюючої діяльності¹⁵⁷.

Усе це дозволяє розуміти контроль як *систему*, що включає спрямованість на результат, визначеність критеріїв, орієнтацію на здібності кожного учня. Отже, з метою узагальнення представлених трактувань поняття «*контроль*» нами створено додаток Б, де відображено різноманітність його визначень. Представлений аналіз ілюструє не лише різні трактування контролю, а й різні визначення навчальних досягнень учнів як його об'єктів. Це передбачає також необхідність розмежування уявлень учених щодо поняття навчальних досягнень.

На початку ХХІ ст. система контролю розглядається в межах діагностики, що є особливим механізмом, за допомогою якого коригується навчальна діяльність і окреслюються шляхи досягнення визначених цілей¹⁵⁸. Як зазначають В.В. Краевский, А.В. Хуторской¹⁵⁹, та В.Г. Редько¹⁶⁰,

¹⁵⁷ Дремова, І.А., 2003. *Контроль знань учнів з алгебри у основній школі*. Кандидат педагогічних наук. Київський Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, с. 122-129.

¹⁵⁸ Редько, В.Г. 2017. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка.

¹⁵⁹ Краевский, В.В. и Хуторской, А.В. 2007. *Основы обучения. Дидактика и методика*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия.

¹⁶⁰ Редько, В.Г., 2014. Зміст підручника з іноземної мови як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, Вип. 14, с. 597-610.

освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання, яка включає *контроль, перевірку, облік, оцінювання, збір статистичних даних, їх аналіз, рефлексії*¹⁶¹. Як зазначають науковці, до складу діагностики можуть входити різноманітні *форми контролю*, який передбачає визначення, вимір і оцінювання рівня освітнього досвіду школярів, набутого ними у процесі засвоєння певного змісту навчання.

За системного підходу основним об'єктом контролю до навчання ІМ стає іншомовна комунікативна компетентність (ІКК), яка включає лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну та загальнонавчальну компетентності. Відповідно, можна говорити про систему контролю, яка має свої принципи побудови: цілісність, структурність, ієрархічність, взаємозв'язок системи із зовнішнім оточенням^{162,163}. При цьому загальна мета контролю слугує системоутворювальним чинником процесу контролю і об'єднує його компоненти в систему, оскільки відповідає загальній меті навчання. Отже, «контроль рівня володіння ІМ може розглядатись умовно як окрема система із власними структурними елементами»¹⁶⁴.

Критеріями оцінювання слугують рівні навченості школярів, окреслені чинними навчальними програмами конкретно для кожного класу. Варто зазначити, що ці рівні різнобічно узгоджуються з Європейськими стандартами і, окрім цього, враховують вітчизняний навчальний досвід.

Як зазначає В.Г. Редько, діагностика навчальних досягнень лише тоді зможе слугувати дієвим засобом, якщо вона виконує такі *функції*: діагностичну (свідчить про набутий досвід у певній сфері навчальної діяльності, вказує на причини здобутих як позитивних, так і негативних результатів, прогнозує шляхи удосконалення змісту і процесу навчання),

¹⁶¹ Редько, В.Г. 2017. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка.

¹⁶² Третьяков, П.И. ред., 2003. *Адаптивное управление педагогическими системами*. Москва: Академия.

¹⁶³ Сидоров, С.В., 2010. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой. *Знание. Понимание. Умение*. (Педагогика. Психология), [online] 2. Режим доступа: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach [Дата звернення 9 вересня 2019].

¹⁶⁴ Редько, В.Г., 2014. Зміст підручника з іноземної мови як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, Вип. 14, с. 597-610.

мотиваційну (заохочує і стимулює навчальну діяльність учня), виховну (формує самосвідомість і адекватну самооцінку власної навчальної діяльності школяра), інформаційну (дає відомості про результати успішності школяра, траєкторію розвитку його здібностей, намірів та інших особистісних якостей)¹⁶⁵.

А.І. Кочетова розрізняє три види *діагностики*: 1) поточна навчальна діагностика; 2) рубіжна та підсумкова діагностика; 3) психологічна діагностика інтелектуального розвитку¹⁶⁶.

Отже, діагностика навчальних досягнень учнів є одним із важливих механізмів, за допомогою якого коригується навчальна діяльність і окреслюються шляхи досягнення визначених цілей.

Узагальнюючи наведені вище формулювання, визначаємо *контроль навчання як виявлення, вимірювання й оцінювання досягнутого учнем рівня засвоєння предметних і загальнонавчальних компетентностей, зрештою, здобутого учнем навчального досвіду, що зумовлено цілями навчання, визначеними змістом освіти, навчальними планами і програмами*.

Отже, проведений нами аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчив, що *контроль є певною системою*, котра передбачає: структуру, що становить єдність закономірно розташованих елементів.

Узагальнене трактування різними дослідниками об'єктів контролю рівня іншомовних навчальних досягнень у контексті цілей навчання у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. презентовано у додатку В.

Отже, як свідчить представлена в таблиці інформація, починаючи з 60-х рр. ХХ ст., об'єкти контролю визначалися в залежності від цілей навчання ІМ. В аналізований період об'єкти контролю змінювалися від якості знань учнів до рівня сформованості компетентностей та рівня їхніх навчальних досягнень. Так, починаючи з 60-х рр. ХХ ст., основними об'єктами контролю стали *вміння* висловлювати ІМ свої думки та *вміння*

¹⁶⁵ Редько, В.Г. 2017. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка.

¹⁶⁶ Кочетов, А.И. ред., 1987. *Педагогическая диагностика в школе*. Минск: Народна асвета.

зрозуміти усне або писемне мовлення співрозмовника без словника. У 70-х рр. вимоги до ЗУН були розширені, і відтоді об'єктами контролю визначалися рівень навченості й, відповідно, рівні практичного застосування знань. Починаючи з 80-х рр. ХХ ст., намітилася тенденція щодо контролю навчально-пізнавальної діяльності учня та її результатів як об'єктів контролю (у 90-х рр.), відповідно, на початку ХХІ ст. об'єктами контролю стали компетентності учня. Узагальнену схему розвитку об'єктів контролю представлено на рисунку в додатку Г.

Узагальнення результатів проведеного аналізу дає змогу запропонувати авторське визначення поняття *системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ як сукупності взаємопов'язаних між собою елементів, які є дієвим чинником впливу на вдосконалення їхнього іншомовного досвіду.*

Виходячи зі змісту цих формулювань, вважаємо за доцільне дослідити особливості історичного розвитку проблеми, зосередити увагу на різноманітних її аспектах, що дозволить сформулювати чіткі уявлення про категорію та її функції у навчальному процесі.

1.2. Чинники визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі у період 60-х рр. XX ст. – початку XXI ст.

Упродовж досліджуваного періоду в Україні як частині СРСР, а згодом як незалежної держави, відбувалися соціально-політичні зміни, які вплинули на розвиток освіти в Україні та на систему іншомовної освіти зокрема. Відповідно, визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі на різних етапах її розвитку у період *60-х рр. XX ст. – на початку XXI ст.*, зумовлювалося впливом певних чинників, що безпосередньо окреслювали новий етап розвитку системи контролю як науково-дидактичного явища, слугували рушійною силою змін.

У межах нашого дослідження, послуговуємося визначенням Академічного тлумачного словника Української мови¹⁶⁷, згідно з яким розглядаємо чинник як умову, рушійну силу, причину будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор.

Загалом соціально-політичні зміни є наслідком комплексної дії політичних, нормативних, соціокультурних та педагогічних чинників.

До політичних чинників слід віднести той факт, що особливості навчання ІМ у школах України залежали від ступеня відкритості країни. Так, за часів СРСР викладання ІМ базувалося здебільшого на ідеологічних засадах, причому радянська система *60–80-х рр. XX ст.* передбачала уніфікований підхід до навчання, а саме: жорсткий контроль над школою з боку партії та держави; зміцнення ідеологічного впливу на школу; збільшення консервативних явищ у житті школи; стандартизацію, одноманітність радянської освіти в цілому, навчального та позанавчального процесів зокрема; тісне зближення школи з виробничою сферою. *Період 90-х рр. XX ст.* – це час політичних змін у нашій державі, що проявилось у

¹⁶⁷ Словник української мови. [online] Режим доступу: <http://sum.in.ua> [Дата звернення 9 вересня 2019].

прагненні України стати повноправним членом світової спільноти. У сфері освіти цей час був періодом творення національної школи відповідно до мети і завдань, окреслених національними стратегіями, характеризувався появою значної кількості нових підручників, навчально-методичних комплектів, запровадженням тестування як одного із основних засобів здійснення контролю навчальних досягнень учнів. *Період початку XXI ст.* характеризувався посиленням глобалізаційних процесів, до яких долучилася і Україна, що знайшло своє відображення у зростанні мотивації до вивчення ІМ серед усіх верств населення.

До нормативних чинників слід віднести чинні нормативні документи, що визначали навчання ІМ у школах України. Так, до 60-х рр. XX ст. чинним нормативним документом щодо навчання ІМ було положення «Основні принципи єдиної трудової школи» (1929). Ключовим нормативним документом 60–80-х рр. XX ст. А.М. Щукін вважає постанову Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р. «Про поліпшення вивчення іноземних мов», де була зазначена необхідність практичного оволодіння ІМ^{168,169}. У 90-х рр. XX ст. такими передумовами стала Державна національна програма реформування освіти («Освіта. Україна XXI століття») (1993), поява якої зумовлена проголошенням незалежності України. На початку XXI ст. основним нормативним чинником стало практичне впровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, положення яких лягли в основному низки нормативних документів (концепцій, навчальних програм тощо).

До соціокультурних чинників віднесено суспільні зміни, пов'язані з демократизацією суспільного життя, початок яких спостерігаємо з 60–80-х рр. XX ст. Однією із соціокультурних передумов навчання ІМ, яку

¹⁶⁸ Совет Министров СССР, 1961. Об улучшении изучения иностранных языков: постановление 27 мая, № 468. *Собрание постановлений правительства СССР*, [online] № 9, с. 74. Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm [Дата звернення 9 вересня 2019].

¹⁶⁹ Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти УРСР. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 1782, 60 арк.

виділяє О.Є. Місечко¹⁷⁰ стала актуалізація іншомовної освіти, яка була пов'язана з потребою поглиблення економічної співпраці СРСР з іноземними країнами у 60–80-ті рр. XX ст. у повоєнний період. У контексті проголошення Україною незалежності у 90-х рр. XX ст. було окреслено чітку тенденцію до зближення з європейським співтовариством. Одним із наслідків стала потреба в гармонізації системи освіти, урахування зарубіжного досвіду в галузі викладання та оцінювання навчальних досягнень учнів, що й було реалізовано на початку XXI ст.

До педагогічних чинників відносимо розвиток педагогічної науки, зокрема вимог щодо контролю навчальних досягнень учнів із ІМ.

На нашу думку, важливість *політичного чинника* зумовлена тим, що зовнішня та внутрішня політика держави визначає соціальне замовлення на фахівців у різних галузях, запити щодо рівня їх навченості, сформованості компетентностей і, таким чином, опосередковано впливає на розвиток системи освіти, у тому числі методику навчання різних навчальних предметів, підходи до визначення рівня підготовленості учнів та випускників школи. У свою чергу, держава та її інституції мають повноваження через нормативні документи регламентувати способи і засоби досягнення соціального замовлення в освіті. Зокрема через педагогічні та наукові кола здійснюється збір емпіричних даних, їх узагальнення та аналіз, формулювання відповідних рекомендацій, підготовка програм та концепцій, які згодом отримують юридичну вагу та нормативний статус. Згодом положення нормативних документів використовуються в процесі конструювання дидактичної літератури, визначаються об'єкти та технології контролю навчальних досягнень учнів. Таким чином, окреслюється вплив *нормативного та педагогічного чинників* на визначення розвитку системи контролю.

У свою чергу, вплив *соціокультурного чинника* визначається процесами демократизації відносин у суспільстві, врахуванням

¹⁷⁰ Місечко О.Є. 2008. *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок XX ст. – початок 1960-х рр.)*. Житомир: Полісся.

національного та зарубіжного компонентів у освіті та оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Зазначено, що під впливом вищезгаданих чинників *протягом 60–80-х рр. XX ст. – початку XXI ст.* змінювалися об'єкти контролю – від визначення рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь до контролю складових ІКК. Відповідно до концепції дослідження визначено основні етапи розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ, а саме:

I етап – 1960–80-ті рр. XX ст. – включення до об'єктів контролю мовленнєвих умінь, наукового обґрунтування й розширення функцій контролю. Так, *підставою для виділення першого етапу* стала Постанова Ради Міністрів СРСР від 27 травня 1961 р. «Про поліпшення вивчення іноземних мов»¹⁷¹, яка була логічним продовженням Закону Верховної Ради СРСР від 24 грудня 1958 р. «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в країні»¹⁷². Зміна цілей зумовлювала зміни всієї системи навчання ІМ, невід'ємним складником якої є система контролю. Саме цілі навчання визначали об'єкти контролю, котрі були реалізовані у навчальних програмах і підручниках з ІМ.

II етап – 90-ті рр. XX ст. – перехід до національної системи освіти і розвиток системи контролю в умовах комунікативного підходу до навчання ІМ і розробки державних стандартів якості. *Підставою для виділення другого етапу* було визначення нових пріоритетів розвитку освіти, створення нормативно-правової бази, для цього було прийнято низку документів, наприклад, Державну національну програму реформування освіти («Освіта. Україна XXI століття») (1993), в якій визначалася стратегія реформування освіти в Україні. Так, в країні відбулося реформування освіти і оновлення змісту шкільної іншомовної освіти відповідно до потреб

¹⁷¹ Совет Министров СССР, 1961. Об улучшении изучения иностранных языков: постановление 27 мая, № 468. *Собрание постановлений правительства СССР*, [online] № 9, с. 74. Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm [Дата звернення 9 вересня 2019].

¹⁷² Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране: тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР, 1958. *Советская школа*, № 11, с. 3-23.

суспільства.

III етап – початок ХХІ ст. – дотепер – запровадження компетентнісного підходу в системі контролю рівнів володіння ІМ. Підставою для виділення третього етапу стало запровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, яке асоціюється з початком ХХІ ст.

Розглянемо дію чинників впливу на визначення об'єктів контролю у 60-80-х рр. ХХІ ст.

Як зазначає О.О. Миролубов¹⁷³, починаючи із 60-х рр. ХХ ст. відбулися зміни у вітчизняній методиці навчання ІМ, що дали змогу вперше визначити об'єкти контролю і систему перевірки успішності учнів з їх урахуванням. Щоб усвідомити той шлях, який пройшла вітчизняна педагогічна наука та значущість методичних розробок досліджуваного періоду щодо проблеми контролю, слід проаналізувати зміну підходів до визначення об'єктів контролю іншомовних досягнень учнів у попередні часи. Так, у 40-х рр. ХХ ст. В.М. Томашек дав перелік об'єктів контролю залежно від ступеня навчання, критерії і норми оцінок до них, але не розкривав методики перевірки навчальних досягнень учнів¹⁷⁴. ІМ у цей період розглядалася як засіб мовної комунікації, уміння спілкування. Як зазначав Л.В. Щерба¹⁷⁵, особливість мов як навчальних дисциплін полягала в тому, що їх викладання – це навчання комунікативної діяльності, причому для навчання ІМ контроль був особливо актуальним, оскільки, як зазначала Л.Д. Старинчева, «Регулярна перевірка знань школярів з ІМ – це засіб привчити їх систематично працювати над ІМ, що, у свою чергу, сприяла більш міцному засвоєнню мови»¹⁷⁶. В той же час, на думку І.Л. Воробйова, на різні форми поточної перевірки знань учнів повинно було виділятися до

¹⁷³ Миролубов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени, с. 308.

¹⁷⁴ Томашек, В.М., 1949. Критерии и нормы оценок успеваемости учащихся по иностранным языкам в средней школе. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 31-33.

¹⁷⁵ Щерба, Л.В., 1942. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов. *Советская педагогика*, № 5-6, с. 30-40.

¹⁷⁶ Старинчева, Л.Д., 1951. О формах учета знаний учащихся. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 34-38.

50% навчального часу¹⁷⁷. У 50-ті рр. актуальним стало питання диференційованого врахування досягнень учнів з різних видів мовленнєвої діяльності. У цьому контексті Л.Д. Старинчева запропонувала *нову форму контролю* для учнів 9-го класу, в якій фіксувалися знання і уміння учнів залежно від виду діяльності: техніка читання, вимова, розуміння і переклад текстів, знання лексики, знання граматики, усне мовлення, письмо, письмові завдання¹⁷⁸. В якості *засобів контролю* у той час використовувалися звичайні вправи, що застосовувалися під час навчання говоріння. Дедалі частіше методисти зверталися до тестування як до *засобу контролю* усномовленнєвих умінь (С.К. Фоломкина, І.А. Рапопорт, Р.П. Сельг, І.Й. Соттер). В основному, розроблені в цей період тести давали змогу отримати загальне уявлення про володіння ІМ. Методисти не були до кінця впевнені в тому, яким чином за допомогою тесту перевіряти володіння тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності¹⁷⁹.

Підсумовуючи сказане, можна констатувати, що у 40–50-х рр. ХХ ст. переважно здійснювався контроль знань, і увага педагогів *зосереджувалася на реєстрації помилок у граматиці, вимові, орфографії*, певна увага надавалася контролю рівня розвитку усного мовлення, читання, вимови, розуміння й перекладу текстів, що лише частково забезпечувало формування різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

У методиці навчання ІМ того часу співіснували *свідомо-порівняльний і свідомо-практичний методи* оволодіння іншомовними знаннями, уміннями і навичками, які мали певні спільні та відмінні риси. Водночас, обидва методи були орієнтовані, насамперед, на розвиток умінь усного мовлення, що дістало відображення в розробленні загальних принципів навчання, системі вправ і завдань, а також об'єктів контролю.

Свідомо-порівняльний метод був розроблений у середині 60-х рр.

¹⁷⁷ Воробьев, И.Л., 1955. Текущий учет знаний учащихся на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, № 1/3, с. 65-77.

¹⁷⁸ Старинчева, Л.Д., 1951. О формах учета знаний учащихся. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 34-38.

¹⁷⁹ Фоломкина, С.К., 1986. Тестирование в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 16-20.

XX. ст. В.Д. Аракіним, О.О. Мироліубовим, І.В. Рахмановим, З.М. Цветковою, Л.В. Щербою, особливість якого полягала в тому, що під час вивчення ІМ проводилося *порівняння з рідною мовою*. Проте, як і «прямий» метод, розроблений у 30-х рр. XX. ст., він не набув широкого використання у педагогічній практиці, оскільки фахівці вважали його занадто перевантаженим перекладом і перенасиченим теорією. Утім, на основі цього методу були розроблені критерії добору лексики і створено високоякісні підручники, здебільшого для вищої школи (наприклад, підручники з англійської мови авторів Н.О. Бонк, Г.А. Котій і Н.А. Лук'янової). Представники свідомо-порівняльного методу основними принципами навчання ІМ називали принцип усвідомленого оволодіння мовою, принцип зіставлення з рідною мовою, принцип взаємопов'язаного навчання усного мовлення, читання і письма (В.С. Цетлін)^{180,181}. Розширювали діапазон принципів Г.Є. Ведель¹⁸², А.П. Старков¹⁸³ та ін., обґрунтовуючи при цьому *свідомо-практичний метод*, який включав: розмежування двох форм мовного спілкування – усної та писемної; закріплення усної основи навчання; оволодіння граматичною будовою мови за допомогою граматичних структур; засвоєння лексики у реченні; формування мислення ІМ; програмування комунікативної діяльності у вправах.

Пріоритети методу – *усвідомлення способів використання мовних явищ у мовленнєвій діяльності*, опора на рідну мову для розуміння ІМ, що вивчалася. Окремі елементи цього методу донині існують у середній школі поряд із комунікативним методом, особливістю якого є прагнення максимально наблизити навчальний процес до реального спілкування в іншомовному середовищі.

¹⁸⁰ Цетлін, В.С., 1962. Об обучении устной речи на иностранном языке. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 17-21.

¹⁸¹ Цетлін, В.С., 1968. Основные вопросы содержания и организации углубленных занятий по иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 28-32.

¹⁸² Ведель, Г.Е., 1963. К вопросу о научных основах метода обучения. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 31-37.

¹⁸³ Старков, А.П. 1964. *Обучение устной речи*. Воронеж: Издательство Воронежского университета. с. 5-39.

Так, *свідомо-практичний* підхід був ухвалений як офіційний, пройшов апробацію і затвердження на державному рівні. Зважаючи на це, зупинимось на його положеннях, оскільки вони впливали на визначення об'єктів, видів і форм контролю навчальних досягнень учнів.

Засвоєння усного і писемного мовлення вимагало, на думку А.П. Старкова, різних форм роботи і вправ. Крім того, навчання усної і писемної комунікації мало здійснюватися з урахуванням форм комунікації і виду комунікативної діяльності. Запропонований принцип усної основи навчання окреслював матеріал, якого, насамперед, необхідно було навчати для усного мовлення – уміння розуміти чужу мову і усно висловлювати свої думки, згодом на цій основі навчати учня читати і писати, що слугувало підґрунтям для введення усного вступного курсу з німим періодом¹⁸⁴. Цей принцип викликав критику. Зокрема О.О. Миролюбов зазначав, що він відновлював положення, від яких уже відмовилася тогочасна шкільна практика¹⁸⁵.

Принцип оволодіння граматичною будовою мови за допомогою граматичних структур виявився досить актуальним для 60-х рр. ХХ. ст., що було викликано низкою чинників, зокрема, те, що використання моделей або структур дозволило б уникати труднощів у навчанні усного мовлення. Крім того, згідно з навчальною програмою, передбачалося мінімальне вивчення граматичних правил, а робота за структурами, на думку авторів концепції, мала створювати для цього особливі умови.

Принцип вивчення лексики в реченні означав, що ізольовані слова складніше запам'ятовувати і утримувати в пам'яті, вони легше забувалися, ніж слова у структурі речення. З цим пов'язаний і наступний принцип – формування мислення ІМ, який полягав, за висловом Г.Є. Веделя, у

¹⁸⁴ Старков, А.П. 1964. *Обучение устной речи*. Воронеж: Издательство Воронежского университета. с. 5-39.

¹⁸⁵ Миролюбов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени, с. 280.

скороченні періоду перекладу і допомозі учневі в переході до двомовного мислення¹⁸⁶.

Принцип програмування комунікативної діяльності у вправах був новим для 60-х рр. ХХІ ст. і означав побудову вправ на основі алгоритму оволодіння мовленнєвою діяльністю. Складність реалізації такого положення полягала в тому, що у лінгвістиці не існувало наукових розробок подібних алгоритмів. Тому А.П. Старков пропонував лише дві рекомендації: кожна наступна вправа мала відрізнятися від попередньої наявністю лише однієї складності; мовленнєві вправи мали імітувати ситуації, максимально наближеній до тієї природної, у якій звучали такі мовленнєві форми¹⁸⁷.

Описані принципи наклали значний відбиток на розуміння поняття контролю у процесі навчання ІМ. Зокрема, науковці та практики наголошували на необхідності застосування принципу мовленнєвої спрямованості і, відповідно, формування іншомовних умінь комунікації. Цей факт підтверджує також здійснений нами аналіз публікацій, присвячених навчанню усного мовлення як провідного у той історичний період (М.М. Вятютнев¹⁸⁸, А.В. Грейсер¹⁸⁹, С.Ф. Шатилов¹⁹⁰).

Одним із важливих здобутків методики стало розроблення принципу диференційованого навчання різних видів усного мовлення: говоріння і аудіювання. Значна кількість методистів віддавали перевагу діалогічній формі спілкування (А.А. Гердт¹⁹¹, Е.П. Шубін¹⁹², І.М. Берман¹⁹³,

¹⁸⁶ Ведель, Г.Е., 1963. К вопросу о научных основах метода обучения. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 31-37.

¹⁸⁷ Старков, А.П. 1964. *Обучение устной речи*. Воронеж: Издательство Воронежского университета. с. 13-14.

¹⁸⁸ Вятютнев, М.Н., 1964. *Базисные синтаксические модели в обучении иностранному языку (на материале английского языка)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Московский государственный педагогический университет.

¹⁸⁹ Грейсер, А.В., 1964. *Методика обучения устной речи на начальном этапе в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке*. Кандидат наук. Московский государственный педагогический университет.

¹⁹⁰ Шатилов, С.Ф., 1971. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 27-37.

¹⁹¹ Гердт, А.А., 1963. Новая целевая установка требует новых программ и учебников. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 13-31.

¹⁹² Шубин, Э.П. 1963. *Основные принципы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Учпедгиз.

¹⁹³ Берман, И.М., 1964. Ситуативность и обучение устной речи. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 9-13.

М.Л. Вайсбурд¹⁹⁴, Г.М. Уайзер і А.Д. Климентенко¹⁹⁵ та ін.). Однак науковці рекомендували застосовувати різні види вправ з метою забезпечення взаємозв'язку засвоєння діалогічного та монологічного мовлення¹⁹⁶.

Визначаючи об'єкти контролю успішності учнів в усному мовленні, методисти того часу зазначали, що вміння вести діалог не обмежувалося набором запитань і відповідей. Це мав бути обмін репліками різноманітного характеру: запит і повідомлення інформації, виявлення ставлення до інформації тощо (І.М. Берман і В.А. Бухбіндер, М.Л. Вайсбурд). У такому контексті цінним, на наш погляд, була думка, яку висловили Г.М. Уайзер і А.Д. Климентенко: «З методичної точки зору діалогічне мовлення передбачає: 1) вміння користуватися певними мовленнєвими штампами; 2) вміння розуміти висловлення співрозмовника; 3) вміння швидко реагувати на вислови співрозмовника, 4) здатність підтримувати діалог»¹⁹⁷.

Важливим аспектом для навчання і, відповідно, контролю стало питання щодо ситуації спілкування, у межах якої мали формуватися діалогічні вміння учнів. Якщо *на початку 60-х рр.* зміст діалогу визначала тема «як свого роду стрижень» (І.Л. Бім¹⁹⁸), то *в другій половині 60-х рр.* загальноновизнаним стало розуміння ситуації «як сукупності мовленнєвих та немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію»¹⁹⁹. Зважаючи на це, І.М. Берман і В.А. Бухбіндер виокремили два складники в здатності учня підтримувати бесіду – *операційний та мотиваційний*, трактуючи перший як «вміння оперувати засвоєним мовним матеріалом», а другий – як «вміння мобілізувати

¹⁹⁴ Вайсбурд, М.Л. 1965. *Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух*. Москва: Просвещение.

¹⁹⁵ Уайзер, Г.М. и Климентенко, А.Д. 1965. *Развитие устной речи на английском языке (V–VIII классы)*. Москва: Просвещение, с. 54.

¹⁹⁶ Мирослюбов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.

¹⁹⁷ Уайзер, Г.М. и Климентенко, А.Д. 1965. *Развитие устной речи на английском языке (V–VIII классы)*. Москва: Просвещение, с. 54.

¹⁹⁸ Бим, И.Л. 1963. *Разговорная тема как одна из форм работы над устной речью на начальном этапе обучения*. Москва: Просвещение, с. 27.

¹⁹⁹ Леонтьев, А.А. 1969. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.

засвоєний мовний матеріал для спілкування у конкретних комунікативних цілях»²⁰⁰. У працях багатьох методистів запропоновано різноманітні конкретні приклади створення навчальних ситуацій на уроці (П.Б. Гурвич, А.Д. Климентенко, Г.М. Уайзер, С.П. Шатилов та ін.). Це говорить про те, що вже в той час розпочалася робота, спрямована на створення штучних умов для організації навчання іншомовного спілкування з допомогою мовленнєвих ситуацій. Поступово цей засіб набуває функції об'єкта контролю здатності учнів здійснювати іншомовне ситуативне спілкування в навчальних умовах.

Безумовним здобутком вітчизняної методики у той час стало розроблення проблеми спеціального навчання аудіювання, оскільки до того учні мали сприймати лише мовлення вчителя під час уроку. Були проаналізовані складності цього виду діяльності й запропонований перелік вправ, необхідних для оволодіння ним (З.І. Боровко²⁰¹, Н.І. Гез, М.Г. Гоцкін, С.П. Золотницька, Л.Д. Цесарський²⁰²). Зокрема, Л.Д. Цесарський доводив, що слід починати аудіювання з 6-го класу в нормальному темпі, а З.І. Боровко – про необхідність включення незначної кількості невідомих слів в аудіотекст для учнів 7-го класу. Слід зазначити, що в навчальній програмі з ІМ за 1960. р. були визначені вимоги до аудіювання, а саме: у 7-му класі учень мав розуміти на слух фабульні оповідання, що включало одне-два невивчених слова на 100 слів тексту. Учні 8-го класу повинні оволодіти умінням вести бесіду за змістом тексту, прослуханого у запису²⁰³.

Проблема навчання читання і розуміння текстів розроблялася менше, ніж питання розвитку усного мовлення, однак певні зміни спостерігалися і в оволодінні цим видом іншомовної діяльності. Зміни стосувалися співвідношення аналітичного і синтетичного читання. Вони були

²⁰⁰ Берман, И.М., 1964. Ситуативность и обучение устной речи. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 9-13.

²⁰¹ Боровко, З.И., 1971. *О понимании устных сообщений на английском языке, содержащих неизученную лексику*. Кандидат педагогических наук. Московский государственный педагогический университет.

²⁰² Цесарский, Л.Д., 1967. *Обучение пониманию английской речи на слух в V-VI классах восьмилетней школы*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Московский государственный педагогический университет.

²⁰³ Новая программа по иностранным языкам для восьмилетней школы. *Иностранные языки в школе*. 1960, № 3, с. 9-18.

спрямовані на створення умов для переходу до безперекладних форм роботи (Н.І. Гез^{204,205}, С.В. Калініна²⁰⁶, О.О. Розов²⁰⁷, К.І. Крупнік²⁰⁸, О.Д. Кузьменко²⁰⁹). Методистами було обґрунтовано етапи навчання аналітичного читання з метою формування безперекладних форм мовленнєвої діяльності: первинне читання з метою загального розуміння змісту тексту і перевірка розуміння; аналіз окремих незрозумілих уривків з тексту; завершальне читання з метою точного розуміння всього прочитаного.

З розвитком методики навчання усного мовлення поступово формувалися інструменти його контролю. Якщо раніше перевірка засвоєння матеріалу була спрямована переважно *на контроль і виправлення орфографічних, граматичних і фонетичних помилок*, то в 60-ті рр. ХХ ст. було запропоновано оцінювати й усне мовлення як *уміння спілкуватися*. Паралельно основна увага також надавалася грамотності та коректності мовлення, а не тільки його вільності й спонтанності. В.С. Цетлін²¹⁰ запропонувала розробити позитивні критерії оцінювання ступеня сформованості умінь говоріння. На думку О.О. Миролюбова, робота за редакцією В.С. Цетлін, присвячена контролю мовленнєвих умінь здійснила переворот у розумінні об'єктів контролю²¹¹. Цінність публікації полягала в тому, що в ній *уперше основним об'єктом контролю визначалася якість акту комунікації в усній і писемній формах*, тобто мовленнєві уміння, котрі забезпечували породження та адекватність розуміння іншомовної інформації. *Додатковим критерієм називалася мовна коректність, якщо*

²⁰⁴ Гез, Н.І., 1962. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 27-37.

²⁰⁵ Гез, Н.І., 1969. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 29-40.

²⁰⁶ Калинина, С.В. 1965. *К вопросу о чтении в восьмилетней школе*. Москва: Просвещение.

²⁰⁷ Розов, О.А., 1967. *Основные принципы обучения беспреводному чтению в восьмом классе*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Ленинград.

²⁰⁸ Крупник, К.І., 1968. *К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов)*. Кандидат наук. Московский государственный педагогический университет.

²⁰⁹ Кузьменко, О.Д., 1970. Обучение чтению в 5 классе. В: *Вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и вузе*, № 392, с. 47-51.

²¹⁰ Цетлин, В.С. ред., 1970. *Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

²¹¹ Миролюбов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени, с. 392.

вона не порушувала акту спілкування²¹². Важливим здобутком В.С. Цетлін можна назвати розроблення нею критеріїв визначення рівня сформованості мовленнєвих умінь окремо для кожного виду мовленнєвої діяльності: зміст, відповідність темі чи ситуації; кількість фраз, відповідність моделям; різноманітність моделей. Наведені вище критерії дозволяли оцінити акт усної та писемної комунікації як основного об'єкта контролю. Методисти почали розрізняти поняття «*поточний*» і «*підсумковий*» контроль. У межах поточного контролю пропонувалося перевіряти сформованість умінь здійснювати операції з лексико-граматичним матеріалом, а під час підсумкового контролю пропонували перевіряти мовленнєві уміння.

Соціальне замовлення спрямовувало навчання на *розвиток практичних умінь*, особливо усного мовлення і безперекладного читання. Активізувалася робота над новим змістом шкільної освіти з метою приведення його у відповідність з досягненнями науки і техніки. Запроваджено факультативні заняття, орієнтовані на розвиток здібностей учнів до ІМ, створено нові навчальні програми, підручники і методичні розробки²¹³.

У другій половині 60-х рр. ХХ ст. здійснено перші спроби визначити об'єктивні показники рівня сформованості в учнів різних видів мовленнєвої діяльності. Уперше окреслено об'єкти контролю і розроблено систему критеріїв перевірки успішності навчання учнів, які відображають особливості навчального предмета. При цьому виокремлювалися кількісні та якісні критерії здібностей школяра користуватися певним видом мовленнєвої діяльності. Вводилися критерії коректності використання мовних засобів, розроблялися критерії для підсумкового контролю²¹⁴.

Тенденції формування і використання критеріїв оцінювання усного

²¹² Миролубов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени, с. 392.

²¹³ Доповідна записка заступника міністра освіти О. Руська заступнику Голови Ради Міністрів Української РСР про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР № 2038 від 31/X-47 р. «Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української РСР, 25 січня 1949 р. ЦДАВОВ України, ф. 2, оп. 7, спр. 9548, арк. 137-139.

²¹⁴ Миролубов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.

мовлення дістали своє відображення у навчальних програмах і підручниках. Наприклад, відповідно до проекту «Програма вивчення німецької мови» (1965) учні, які закінчували середню школу, мали вміти: здійснювати повідомлення в межах встановленої тематики і вести діалог у межах пропонованої ситуації²¹⁵. У цей період був започаткований такий *засіб контролю як тестування*. За завданням секції тестування науково-методичної ради навчально-методичного управління Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР було складено тести з ІМ, які вимірювали: якість засвоєння слів і виразів; рівень засвоєння граматичних явищ; загальне розуміння тексту; техніку читання вголос; монологічне мовлення^{216,217}.

Проведений аналіз дає змогу стверджувати, що з 60-х рр. ХХІ ст. *закріпився курс на практичне оволодіння ІМ*, який репрезентувався і в розвитку методики її викладання, і, зокрема, у визначенні об'єктів контролю навчальних досягнень учнів. Знаковою подією стала Постанова Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961р.) Відповідно до неї активно розпочалися зміни у сфері навчання ІМ²¹⁸.

У 70-80-х рр. ХХ ст. на основі дидактичних і загальнометодичних принципів формулювалися принципи навчання говоріння (В.А. Бухбіндер, Ю.І. Пассов, І.А. Рапопорт, В.Л. Скалкін): моделювання типових комунікативних ситуацій; навчання діалогу як мовленнєво-розумової діяльності; навчання діалогічного мовлення як форми соціальної поведінки; відпрацювання ситуативно-мовленнєвої стереотипії діалогічного контакту; багаторівневий підхід до навчання діалогу²¹⁹.

²¹⁵ *Программа средней школы: проект. Немецкий язык*, 1965. Москва: Просвещение.

²¹⁶ Горчев, А.Ю., 1976. О методике тестового контроля навыков устной речи. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 40-47.

²¹⁷ Новицкая, Т.М. и Границкая, А.С., 1972. Тесты как одна из важных составляющих процесса обучения иностранному языку с использованием ТСО и программированного обучения. В: *Методика преподавания иностранных языков в вузе*. Москва, Т. 1, ч. 2, с. 271-294.

²¹⁸ Совет Министров СССР, 1961. Об улучшении изучения иностранных языков: постановление 27 мая, № 468. *Собрание постановлений правительства СССР*, [online] № 9, с. 74. Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm [Дата звернення 9 вересня 2019].

²¹⁹ Миролюбов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени.

М.Ю. Брейгіна та А.Д. Климентенко²²⁰ визначали такі функції контролю: навчальну, діагностувальну, коригувальну, управлінську, оцінювальну, стимулювальну, розвивальну, виховну. Аналогічної точки зору дотримувався С.Ф. Шатілов²²¹, який виокремлював такі функції контролю: контрольно-коригувальну, контрольно-запобіжну, контрольно-стимулювальну, контрольно-навчальну, контрольно-виховну, розвивальну і контрольно-узагальнювальну. Крім того, автор виділяв ще попереджувальну і узагальнюючу функції контролю. Попереджувальна функція, на його думку, повинна була встановлювати, які об'єкти підлягатимуть контролю, а узагальнювальна мала відповідати комплексній перевірці під час підбиття підсумків певного етапу навчання.

Інші автори (Н.Ф. Тализіна(1983)²²², Р.К. Міньяр-Белоручев (1984)²²³, Ю.І. Пассов (1986)²²⁴, А.П. Старков (1986)²²⁵) розглядали контроль лише як форму здійснення зворотного зв'язку. Н.Ф. Тализіна зазначала, що, незважаючи на збіг зворотного зв'язку і контролю за змістом, контроль відрізнявся наявністю окремих функцій, що проявлялися залежно від конкретних умов. Так, якщо вчитель проводив контрольну роботу, але не повідомляв учням її результати, то можна говорити про дві функції контролю – зворотного зв'язку і обліку, тобто про констатацію рівня засвоєння вивченого матеріалу. Якщо мав місце самоконтроль або вчитель повідомляв учням результати роботи, то, крім функції зворотного зв'язку, проявлялася навчальна функція, котра полягала в синтезуванні раніше засвоєного матеріалу і набутих умінь, у його закріпленні. Як зазначав Р.К. Міньяр-Белоручев, контроль був покликаний лише дати інформацію

²²⁰ Брейгіна, М.Е. и Климентенко, А.Д. 1979. Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ. Москва: Просвещение.

²²¹ Шатілов, С.Ф. 1986. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. 2-е изд., Москва: Просвещение.

²²² Тализина, Н.Ф. 1983. *Теоретические основы контроля в учебном процессе*. Москва: Просвещение.

²²³ Міньяр-Белоручев, Р.К., 1984. Вопросы контроля в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 64-67.

²²⁴ Пассов, Е.И., 1986. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения). В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 13-19.

²²⁵ Старков, А.П., 1986. Функциональная направленность контроля. Контроль в обучении иностранным языкам. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 28-33.

про рівень підготовленості учнів. Як додаткова функція він був стимулювальним оскільки очікування контролю мотивувало навчальну діяльність учнів, додатково її активізуючи.

Дещо інакше підходив до розуміння контролю як *зворотного зв'язку* А.П. Старков²²⁶, який визначав його двоаспектним явищем, розглядаючи як проявляють себе окремі функції під час реалізації різних видів контролю. Зворотний зв'язок, на його думку, був спрямований на вчителя, з одного боку, і на учнів – з іншого. *Контроль, який спрямований на вчителя*, мав управлінський характер і виконував такі функції: діагностичну, коригувальну та оцінювальну. *Контроль, який спрямований на учня*, виконував коригувальну, оцінювальну та мотиваційно-стимулювальну функції^{227,228}.

Підсумовуючи вищезгадане, можемо зробити висновок, що не зважаючи на *розширення переліку функцій контролю*, що було *певною інновацією* для того періоду, порівнюючи з передніми роками (функція зворотнього зв'язку; попереджувальна; навчальна функція під час здійснення самоконтролю), серед методистів не було єдиної думки, щодо цієї складової контролю.

Поряд із тим здійснювалися перші спроби запровадження тестового контролю. Одночасно за ініціативи міжвузівської лабораторії і Всеросійської науково-методичної ради з ІМ при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти РСФСР у 1974 р. був розроблений перший стандартизований тест, спрямований на оцінювання знань граматики з ІМ у студентів немовних ЗВО. Розробниками були Л.В. Банкевич, К.О. Іванова та ін. Цей та інші тести набули застосування в ряді окремих шкіл Таганрога, Воронежа, Ростова-на-Дону, Кишинева, Москви та Києва. Слід зазначити,

²²⁶ Старков, А.П., 1986. Функциональная направленность контроля. Контроль в обучении иностранным языкам. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 28-33.

²²⁷ Бим, И.Л., 1984. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 17-24.

²²⁸ Щерба, Л.В. 1973. *Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики*. 2-е изд., Москва: Просвещение.

що більшість досліджень і розробок у тестології того періоду були орієнтовані на вищу школу. Під керівництвом А.Ю. Горчева було розроблено методику складання тестів і, в тому числі, для контролю вмінь говоріння. Ці тести складалися з декількох завдань, зорієнтованих на контроль рівня сформованості діалогічних і монологічних умінь. Окремо оцінювалися повнота і логічність викладення матеріалу²²⁹. Усі ці положення були нормою і для української середньої освіти й застосовувалися в навчальному процесі українських шкіл.

Як засвідчили результати здійсненого нами аналізу теорії та практики навчання ІМ, у вітчизняній школі 60–80-х рр. ХХ ст. основна увага надавалася читанню, що стало результатом перенасичення шкільних підручників текстами. При цьому, незважаючи на розвиток методики викладання, вивчення мови не мало практичного застосування, стимулю до оволодіння нею були відсутні. У радянський період навчання ІМ мало більше освітню і розвивальну цінність для більшості школярів, ніж практичну – комунікативну.

Розвиток об'єктів контролю, здійснений у наступні періоди здійснено нами у наступних розділах.

Для узагальнення тенденцій розвитку цілей навчання ІМ за етапами розроблено додаток Д (узагальнивши праці^{230,231,232,233,234,235,236}).

Отже, навчання ІМ розглядалося під кутом зору радянської ідеології, об'єкти контролю визначалися в залежності від ступеня «відкритості» країни. Так, до 60-х рр. ХХ ст. об'єктами контролю були, переважно, уміння читати та розуміти прочитане, оскільки комунікація ІМ вважалася підозрілою для радянської людини. Протягом періоду кінця ХІХ – початку

²²⁹ Горчев, А.Ю., 1976. О методике тестового контроля навыков устной речи. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 40-47.

²³⁰ Ганшина, К.А., 1931. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Изд-во ЦИЗПО.

²³¹ Грузинская, И.А. 1933 *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Учпедгиз.

²³² Александер, В.М. 1934. *Методика преподавания немецкого*. Москва: Учпедгиз.

²³³ Щерба, Л.В., 1934. О взаимоотношениях родного и иностранного языков. В: *Иностранный язык в средней школе*. Москва: Учпедгиз, Вып. I, с. 30-34.

²³⁴ Крупская, Н.К., 1937. Ленин об изучении иностранных языков. *Иностранный язык в школе*, № 6, с. 17-20.

²³⁵ Любарская, А.А. 1939. *Методика преподавания французского*. Москва: Учпедгиз.

²³⁶ Ушинский, К.Д. 1948. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва: Изд-во АПН РСФСР. Т. 3, с. 571.

XX ст. основною метою навчання ІМ була практична та загальноосвітня, проте погляди на її компоненти змінювалися. Суспільні зміни, що відбувалися в державі та освіті, чітко простежувалися і в ставленні до контролю рівня навчальних досягнень учнів з ІМ як важливого компонента системи освіти^{237,238}. *Об'єкти контролю* протягом 60–80-х рр. *XX ст.*– *поч. XXI ст.* змінювалися під впливом політичних, нормативних, соціокультурних та педагогічних чинників – від визначення рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь до уміння здійснювати комунікацію ІМ. Були визначені об'єкти, сформульовані критерії та показники рівня сформованості умінь у кожному виді мовленнєвої діяльності, враховуючи, що метою навчання залишалися говоріння, аудіювання і читання. Письмо все ще розглядалося як *засіб навчання*. Іноді спостерігалися суперечності у визначенні об'єктів контролю, а також критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів. Таким чином, можемо узагальнити, що упродовж всього досліджуваного періоду, навчання ІМ відповідало тенденціям «відкритості» країни і її залученням до світових економічних процесів. Оскільки за часів СРСР ІМ розглядалася як ідеологічний предмет, під цим кутом зору визначалася мета навчання ІМ, у контексті якої визначалися методи навчання ІМ (впровадження чи не провадження комунікативного підходу). Проте, відмінність у навчанні ІМ полягає у тому, що за радянської доби зміни у підходах були зініційовані «згори», а у демократичний час визначалися запитамі суспільства.

²³⁷ Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1976 р. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 8895, арк. 9.

²³⁸ Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1984 н. р. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 9224, арк. 12.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що у педагогічній науці відсутнє цілісне дослідження системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ, що дозволило б узагальнити стан проблеми та за потреби внести корективи до змісту цього процесу у зв'язку зі зміною освітніх парадигм. Досі не проводився ретроспективний аналіз цієї системи, зокрема не були визначені етапи розвитку системи контролю відповідно до переорієнтації цілей та змісту навчання іншомовного спілкування у ЗЗСО; не визначено чинники впливу на ці процеси.

Сформульовано авторське визначення і розкрито розуміння компонентів системи контролю як ключового дослідницького концепту дисертаційної роботи, визначено її основні складові. Під *системою контролю навчальних досягнень учнів з ІМ* розуміється сукупність взаємопов'язаних між собою елементів (цілей, об'єктів, функцій, засобів, видів і форм перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів), які є дієвим чинником впливу на вдосконалення їхнього іншомовного досвіду.

Визначено три рівні методології дослідження: загальнофілософський; загальнонауковий; конкретнонауковий.

Обґрунтовано важливість *політичного чинника*, який опосередковано впливає на розвиток системи освіти, визначає соціальне замовлення на фахівців у різних галузях, запити щодо рівня їх навченості, сформованості компетентностей. Окреслено вагомість *нормативного чинника*, що визначає засади навчання ІМ у школах України, відповідно до положень якого оновлюється зміст навчальних програм, концепцій навчання іноземних мов та інших нормативних документів. Виявлено значущість *педагогічного чинника*, який зумовлює переорієнтацію змісту освіти на розвиток особистості, упровадження ідей розвивального навчання, розроблення нових методів і підходів, оновлення змісту навчальних програм та

підручників з іноземної мови, переосмислення значення системи контролю навчальних досягнень учнів. З'ясовано вплив *соціокультурного* чинника, який визначається процесами демократизації відносин у суспільстві, врахуванням національного та зарубіжного компонентів у освіті та оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Відповідно до концепції дослідження визначено основні етапи розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ:

I етап – 60–80-ті рр. ХХ ст. – включення до об'єктів контролю мовленнєвих умінь, наукового обґрунтування й розширення функцій контролю (М.Ю. Брейгіна, А.Д. Климентенко, С.П. Шатілов, Ю.І. Пасов, А.П. Старков та ін.);

II етап – 90-ті р. ХХ ст. – переходу до національної системи освіти і розвитку системи контролю в умовах комунікативного підходу до навчання іноземних мов і розробки державних стандартів якості;

III етап – початок ХХІ ст. – дотепер – запровадження компетентнісного підходу в системі контролю рівнів володіння іноземними мовами.

Матеріали цього розділу представлено у публікаціях автора [20, 22, 23, 24].

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

2.1. Тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти та їх вплив на визначення мети, об'єктів і засобів контролю

Проблема змісту навчання ІМ, його структурування, способи презентації та активізації, а також види контролю рівня засвоєння є одними з пріоритетних чинників, які визначають сучасне компетентнісне спрямування освітнього процесу. Разом вони уможлиблюють набуття учнями досвіду використання мови як засобу міжкультурного спілкування і пізнання багатонаціонального і різнокультурного світового простору.

Ретроспективний аналіз тенденцій дає змогу простежити шлях розвитку іншомовної освіти з минулого до сьогодення, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки змін тощо^{239,240,241}.

Оскільки зміст навчання ІМ визначається навчальними програмами, то для окреслення основних напрямів його оновлення та впливу на виявлення об'єктів контролю розглянемо навчальні програми аналізованого періоду. Зміни у навчанні ІМ з початку 1960-х рр. були пов'язані із Законом Верховної Ради СРСР «Про зміцнення зв'язку школи із життям та про подальший розвиток системи освіти в країні» (1958)²⁴², наслідком якої стала згадана раніше нами Постанова Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення

²³⁹ Пасічник, О.С., 2011. *Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. ХХ ст.–початок ХХІ ст.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.

²⁴⁰ Редько, В.Г., 2011. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, вип. 11, с. 412-424.

²⁴¹ Редько, В.Г. 2017. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка.

²⁴² Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране: тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР, 1958. *Советская школа*, № 11, с. 3-23.

вивчення іноземних мов»» (1961)²⁴³. Відповідно, зміна цілей зумовлювала зміни всієї системи навчання ІМ, невід'ємним складником якої є контроль. Саме цілі визначали об'єкти контролю, котрі були реалізовані у навчальних програмах з ІМ різних років.

Для виконання Постанови Ради Міністрів СРСР у 1961 р. була розроблена нова *Програма середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням іноземних мов*²⁴⁴, яка основним завданням вивчення ІМ визначала забезпечення розвитку умінь і навичок усного мовлення і читання, тобто уміння використовувати мову як засіб спілкування, тоді як кінцевою вимогою попередньої програми (8 клас) було уміння читати тексти без словника.

Головна мета навчання усного мовлення у програмі 1961 р. полягала в тому, щоб навчити учнів вести бесіду на побутові й суспільні теми, використовуючи вивчений лексико-граматичний матеріал. Основне завдання читання полягало в тому, щоб навчити школярів усвідомлено читати тексти, побудовані переважно на вивченому матеріалі. *Письмо* розглядалось як засіб навчання мови. Вимоги до лексики були такі: правильно читати і вимовляти словосполучення; розуміти текст під час читання і на слух; правильно писати; перекладати рідною та ІМ слова і вирази.

Вивчення граматики передбачало допомогу учням коректно будувати свої висловлювання і розуміти текст, що читається чи прослуховується, тому програма містила лише той матеріал, без знання якого учні не могли оволодіти уміннями і навичками елементарного усного мовлення і читання. Щодо правил вимови і читання, то учні повинні були: правильно вимовляти і читати всі слова, словосполучення і речення під час читання і усного мовлення, обсяг і зміст яких визначався програмою. У новій програмі чітко вказувалися вимоги для кожного класу щодо практичного володіння мовою.

²⁴³ Совет Министров СССР, 1961. Об улучшении изучения иностранных языков: постановление 27 мая, № 468. *Собрание постановлений правительства СССР*, [online] № 9, с. 74. Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm [Дата звернення 9 вересня 2019].

²⁴⁴ Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением иностранным языкам, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 11-19.

Узагальнюючи отриману інформацію, можна помітити, що нова програма містила *значно більше вимог саме до практичного оволодіння мовою*, тоді як у попередніх визначався лише обсяг знань з лексики, граматики, фонетики, а *вимоги до оволодіння видами мовленнєвої діяльності декларувалися у пояснювальній записці та розглядалися вчителями як взірцеві*. Значна увага в ній надавалася виховному аспекту. Оскільки в розробленій програмі зазначалося, що *«у процесі вивчення ІМ учні повинні виховуватися в дусі радянського патріотизму й Комуністичній партії»*²⁴⁵, то для розвитку усного мовлення і читання, а відповідно й до завдань навчально-виховної роботи, для кожного класу був розроблений належний і адекватний перелік тем: *«Прибирання кімнати», «Листування з учнями із зарубіжних країн», «Столиця країни мови, що вивчається», «Шкільне життя в країні мови, що вивчається»*. З огляду на суспільну та в деяких випадках ідеологічну спрямованість наведених тем, можна зробити висновок, що нова програма через перелік тем закладала загальноосвітній потенціал у зміст навчання ІМ. У ній уперше було визначено лексичний розмовний мінімум для восьмирічної школи у 800 слів, тоді як попередні²⁴⁶ передбачали розуміння 3500–4000 слів зі словником. Обсяг лексики для вивчення був нерівномірний: 5 клас – 250 слів, 6 клас – 200 слів, 7 клас – 175 слів, 8 клас – 175 слів. Основними об'єктами контролю було визначено знання граматики, правильність вимови, орфографічну коректність слів, проте вчителі дедалі частіше зосереджували увагу на практичному відтворенні правил граматики. Як зазначав О.О. Миролюбов, *знання мовного матеріалу не могло в повному обсязі охарактеризувати успішність володіння мовленням*. Зважаючи на це, об'єктами контролю мали бути *мовленнєві уміння і навички*²⁴⁷.

Щодо контролю навчальних досягнень, то програма передбачала

²⁴⁵ Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением иностранным языкам, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 11-19.

²⁴⁶ Программа восьмилетней школы по иностранным языкам, 1960. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 19-38.

²⁴⁷ Миролюбов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, с. 307.

систематичний поточний контроль успішності. Контролю підлягало, в першу чергу, те, як учні навчилися усно висловлювати свою думку ІМ, розуміти зв'язне мовлення на слух, читати і розуміти тексти. Знання учнів з фонетики, орфографії, лексики і граматики виявлялися в процесі перевірки умінь і навичок із практичного володіння ІМ²⁴⁸.

Програма передбачала використання таких форм контролю: усний і письмовий, індивідуальний і фронтальний. Основними видами усного контролю були: бесіда ІМ на запропоновану тему; читання і вибіркового переклад іншомовного тексту; відповіді на запитання за текстом або темою; передання змісту прослуханого оповідання ІМ. Основними видами письмового контролю були: переклад ІМ як окремих, так і пов'язаних за змістом речень, відповіді на запитання до тексту, диктант.

Отже, як бачимо, відповідно до нових вимог програми основними об'єктами контролю стали вміння учнів висловлювати свої думки ІМ в межах окреслених тем, уміння розуміти зв'язне мовлення на слух або прочитаний текст без словника. Це означає, що контролювалося не просто знання окремих слів шляхом опитування, а те, як саме учень вживав відповідні слова у реченнях. Відповідно, контроль граматики не міг зводитися лише до опитування правил і наведення прикладів, а учень повинен був практично продемонструвати своє уміння використовувати те чи інше правило у процесі виконання таких завдань: переклад з рідної мови, постановка запитань і формулювання відповідей до них.

Поява серед об'єктів контролю умінь і навичок користування ІМ вимагала від учителя фронтальних форм контролю і обліку успішності відповідей учнів, оскільки запитання і відповіді учня свідчили не лише про знання граматики і лексики, але й про уміння використовувати їх на практиці²⁴⁹.

Виявлено, що навчальна програма 1961 р. для 9–11 класів не стала

²⁴⁸ Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением иностранным языкам, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 11-19.

²⁴⁹ Там само.

логічним продовженням програми для восьмирічної школи²⁵⁰. Так, *практичною метою навчання ІМ* декларувався подальший розвиток умінь і навичок усного мовлення, закладених у восьмирічній школі, навчання учнів читати з повним розумінням нескладних текстів. Проте у самій же програмі було зазначено, що *усне мовлення розглядалось як засіб*, а не окрема мета навчання, яка мала сприяти подальшому розвитку навичок і умінь читання, полегшувати розуміння прочитаного²⁵¹. *Відповідно до її вимог учень мав уміти*: робити невеликі усні повідомлення і вести бесіду в межах тем, передбачених програмою; читати з повним розумінням без словника тексти, що містили відомий граматичний матеріал і не більше 4-6 невідомих слів (на 100 слів тексту), значення яких можна здогадатися з контексту і за знайомими словотвірними елементами; читати з повним розумінням, використовуючи словник, тексти з науково-популярної, суспільно-політичної та художньої літератури, що містили тільки знайомий граматичний матеріал і не більше 6–8 незнайомих слів на 100 слів тексту, зі швидкістю 1500 друкованих знаків за одну академічну годину.

Завдання навчання усного мовлення у загальноосвітній політехнічній школі полягало у вдосконаленні й наступному розвитку умінь і навичок, що були сформовані у восьмирічній школі. У результаті такого навчання усного мовлення учні 9–11-х класів повинні були набути вміння здійснювати усне повідомлення і вести бесіду за темами, рекомендованими програмою, а також розуміти іншомовне мовлення на слух на ті ж теми, розуміти прочитане. Основним завданням навчання читання вважався розвиток в учнів таких умінь і навичок читання ІМ, які на момент закінчення середньої школи склали б достатню базу для *подальшої самостійної роботи над ІМ* і наступного вміння читати оригінальну літературу за обраною спеціальністю. *Письмо, як і раніше, розглядалося засобом*, який сприяв засвоєнню нового мовного матеріалу. При цьому весь словниковий запас і

²⁵⁰ Програма средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением иностранным языкам, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 11-19.

²⁵¹ Там само.

граматичний матеріал, який був засвоєний учнями у школі, повинен був слугувати базою для практичного володіння ІМ. Отже, основною практичною метою вивчення ІМ у старших класах *вважалося уміння читати професійно орієнтовану літературу*. У цій програмі для 9–11 класів також чітко вказувалися вимоги щодо практичного володіння мовою у кожному класі, які представлено в додатку Е.

З огляду на це, можна зробити висновок, що вимога розвитку усного мовлення у 5–8 класах не була продовжена у програмі 9–11 класів. *Основним об'єктом контролю у цій програмі був визначений рівень сформованості іншомовних навичок і умінь читання*.

Щодо методів і форм контролю, то *Програма середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням ІМ (1961)*²⁵² передбачала здійснення систематичного контролю рівня оволодіння ЗУН, які окреслювалися для кожного класу.

Програма середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням ІМ (1961) рекомендувала здійснювати підсумковий контроль у формі іспиту наприкінці 11 класу²⁵³.

У 1966 р. вийшла Постанова Ради Міністрів СРСР «Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи»²⁵⁴, якою передбачалося зменшення терміну навчання з 11 до 10 років, у зв'язку з чим було розроблено нову програму ІМ²⁵⁵.

У новій програмі вже були сформульовані вимоги до рівня володіння усним мовленням випускниками загальноосвітньої школи, що можна розглядати кроком уперед. Ці вимоги відображені в порівняльній таблиці в додатку Ж.

Порівнюючи обидві програми, спостерігаємо *спрямованість нової на*

²⁵² Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением иностранным языкам, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 11-19.

²⁵³ Там само.

²⁵⁴ Постановление Совета Министров СССР № 874 от 10.11.1966 г. «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», 1966. *Собрание постановлений Правительства Союза Советских Социалистических республик*, № 23, с. 205.

²⁵⁵ Программы средней школы. *Английский язык: переработанный проект*, 1967. Москва: Просвещение.

розвиток усного мовлення, що різнобічно позначалося на *формах і засобах здійснення контролю*. Насамперед, можемо стверджувати, що у програмі 1967 р. основний акцент робився на усному мовленні, а не тільки на читанні; конкретизовано вимоги щодо усного мовлення: визначено вимоги до обсягів повідомлень для монологічного і діалогічного мовлення; формування навичок читання здійснювалося не лише на уроках, а й під час самостійного і позакласного читання; зросли вимоги щодо письма: так, висувалася вимога щодо уміння написати простий текст, тоді як у програмі 1961 р. ставилася вимога грамотного написання окремих слів і речень; передбачалося використання порівняльного методу викладання, при цьому вивчення граматичних явищ ІМ було узгоджено з програмою рідної мови.

Подальший аналіз оновлення змісту навчання ІМ у ЗНЗ та його вплив на визначення об'єктів контролю неможливий без окреслення основних змін, які відбулися у методиці навчання.

Зауважимо, що *до 60-х рр. ХХ ст.* в методичній літературі питанню контролю не надавалася належна увага. Наприклад, у методичних посібниках В.С. Цетлін²⁵⁶, І.В. Рахманова та І.Д. Салістри²⁵⁷, Б.Ф. Корндорфа²⁵⁸ лише наводилися окремі рекомендації щодо здійснення контролю у процесі роботи над мовним матеріалом.

До середини 60-х рр. ХХ ст. основним об'єктом перевірки успішності оволодіння ІМ були знання і вміння використовувати *мовний матеріал*, а критерієм засвоєння вважалася *коректність дій з мовними одиницями*.

Посилення уваги методистів до практичного оволодіння ІМ учнями у *другій половині 60-х рр. ХХ ст.* змінило підхід до визначення об'єктів контролю. *Основними стають уміння й навички усного мовлення*. Якщо раніше перевірка засвоєння мовного матеріалу була спрямована переважно на контроль і виправлення граматичних, орфографічних і фонетичних помилок, то у цей період було запропоновано оцінювати і рівень

²⁵⁶ Цетлін, В.С. 1955. *Методика преподавания французского языка в 8–10 классах*. Москва: Просвещение.

²⁵⁷ Рахманов, И.В. 1956. *Методика обучения немецкому языку в 8–10 классах*. Москва: Просвещение.

²⁵⁸ Корндорф, Б.Ф. 1958. *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Просвещение.

сформованості усномовленнєвих умінь. Так, О.О. Миролубов, І.В. Рахманов і В.С. Цетлін уперше спрямували основну увагу на контроль умінь в усному мовленні, читанні й письмі з урахуванням особливостей окремих видів мовленнєвої діяльності²⁵⁹.

Особливе значення, як вже зазначалося, мала праця В.С. Цетлін «Контроль мовленнєвих умінь у навчанні ІМ»²⁶⁰(1970), де вперше було визначено, що *основним об'єктом контролю є якість акту комунікації в усній або письмовій формі*.

Методисти почали розрізняти поняття поточного і підсумкового контролю. Так, у межах *поточного* контролю передбачалася перевірка рівня сформованості окремих навичок виконувати операції з лексико-граматичним матеріалом, а під час *підсумкового* – мовленнєві уміння.

За ініціативи С.Ф. Сухорського в 70-х рр. ХХ ст. в Україні було проведено значну роботу з упровадження в шкільну практику *тематичної системи контролю і оцінювання* успішності учнів. Нагромаджено певний позитивний досвід здійснення тематичного контролю рівня успішності учнів, раціоналізації методів перевірки, ширшого застосування усної та письмової форм перевірки, методів графічної і тестової перевірки. Керуючись методичними листами Міністерства освіти України про тематичний облік знань, вчителі-предметники розробляли дидактичні матеріали для контролю ЗУН учнів з навчальних тем, використовуючи при цьому особливості свого предмета, вікові особливості учнів та інші чинники²⁶¹.

Подальший розвиток освіти визначався Законом «Основи законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту» (1973), що окреслював можливості реалізації в країні загальної середньої освіти на базі повних 10-

²⁵⁹ Миролубов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, с. 307.

²⁶⁰ Цетлин, В.С. ред., 1970. *Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

²⁶¹ Сухорський, С.Ф. 1968. *Система обліку успішності в школі*. Київ: Просвіта, с. 103.

річних шкіл. Відповідно, було розроблено і нову навчальну програму^{262,263}, побудовану, в основному, за принципами попередніх періодів. Основна її мета передбачала формування в учнів *умінь читання без словника, а також усного мовлення*. Основні вимоги до практичного володіння ІМ представлено у додатку 3.

Здійснений нами аналіз змісту цих програм засвідчив, що остання стала логічним продовження програми 1967 р. У ній були розширені вимоги до усного мовлення. Наприклад, новими були вимоги до підготовки діалогу, декламування віршів, уміння підготувати самостійне повідомлення. Щодо читання, то, починаючи з 7-го класу, запроваджувалася нова вимога до читання текстів із застосуванням словника *з метою вироблення навичок самостійної роботи*. Вимоги до читання передбачали підготовку учня до *аудіювання через уміння читати*. Отже, діапазон умінь, які формуються у восьмирічній школі, у старших класах розширюється за допомогою підготовки усних самостійних повідомлень.

Тематика для розвитку усного мовлення і читання зберігала традиції попередніх років, зокрема вона будувалася переважно на творах, які описували життя у країні («*At the Library*», «*Women's Day*»). Крім того, форми засвоєння і контролю певною мірою ґрунтувалися на запам'ятовуванні стандартних тематичних діалогів і монологічних висловлювань («топіків»).

У програмі зосереджувалася увага на розвитку *умінь аудіювання*. Після закінчення 7-го класу учень повинен був розуміти мовлення вчителя і текст у грамзапису. Отже, спостерігалася спрямованість змісту програми на оволодіння учнем усним мовленням, хоча методи засвоєння і контролю залишалися переважно традиційними: перевірка техніки читання і розуміння змісту тексту зі словником і без нього, відтворення діалогів.

У старших класах розширювалася тематика текстів за допомогою

²⁶² Программы вечерней сменной средней общеобразовательной школы. Иностранные языки, факультативный курс, 1970. Москва: Просвещение.

²⁶³ Программы восьмилетней и средней школы на 1972/73 учебный год, 1972. Москва: Просвещение.

інформації про батьківщину та країну, мова якої вивчалася, а також представників науки і культури. Наприклад, «*John Reed*», «*Canadian Schoolchildren in Moscow*», «*Dickens Relics on Show in his London House*»²⁶⁴.

Контролю підлягали уміння розуміти і продукувати інформацію про економічний і культурний розвиток, історію і географію країни. На розвиток мовленнєвих умінь спрямований і закладений у програму мовний матеріал. Зокрема у старших класах передбачалося засвоєння додаткової лексики до 400 слів, а норма восьмирічної освіти складала 800 слів. Отже, лексичний мінімум після завершення курсу становив 1200 слів. При цьому авторами програми наголошувалося, що лексика мала продуктивний характер, тобто була орієнтована на активне використання. У нормативних документах того періоду найактивніше декларувалася проблема навчання усного мовлення й читання. Складається враження, що на розвиток цих видів мовленнєвої діяльності учнів був спрямований основний зміст програми. Так, закладеним у програму лексичним мінімумом були 800 слів, обсяг яких від 5 до 8 класу зменшується з 250 до 175 слів. При цьому позитивним чинником можна визнати спрямованість програми на продуктивне використання учнем лексики²⁶⁵.

Згідно з вимогами програми 1972/73 рр. діалог як вид контролю набував особливого значення, оскільки, як в подальшому зазначав О.О. Миролубов²⁶⁶, тут об'єктами контролю рівня сформованості була сукупність якостей, що визначають підготовленість, потенційну можливість учня до спілкування у діалогічній формі (швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; забезпечити зворотний зв'язок).

Визначення комунікативної компетентності як основної практичної мети навчання ІМ викликало необхідність виокремлення різних її рівнів, які визначалися об'єктами контролю. Так, І.Л. Бім було наведено модель 6-рівневого підходу до визначення рівня розвитку комунікативних умінь: 1-й

²⁶⁴ Программы восьмилетней и средней школы на 1972/73 учебный год, 1972. Москва: Просвещение.

²⁶⁵ Там само.

²⁶⁶ Миролубов, А.А. ред., 2001. Вопросы контроля обученности иностранному языку. Обнинск: Титул.

рівень – початковий, 2-й рівень – середній, 3-й рівень – просунутий, 4-й рівень – високий, 5-й рівень – професійно-достатній, 6-й рівень – найвищий. У кожному з них автор передбачала ще три підрівні: низький, проміжний та високий. Реально досяжним у базовому курсі навчання ІМ у середній школі був середній рівень, тобто рівень елементарних комунікативних умінь, зміст яких, на думку автора, став об'єктом контролю навчальних досягнень.

У період другої половини 70–80-х рр. ХХІ ст. у методиці навчання відбулися зміни: *новою метою навчання ІМ стало формування уміння спілкуватися ІМ*²⁶⁷.

Програма з ІМ, яка була розроблена у 1980 р.²⁶⁸ була запроваджена у зв'язку з переходом у 1980 р. на трирічну початкову освіту. Поділ учнів на групи передбачався тільки з 5 класу, а не з початку вивчення ІМ, як це було передбачено в попередній програмі. Нова програма істотно відрізнялася від попередньої: вивчення ІМ починалося з 4 класу, тривало протягом семи років. Згідно з цією програмою, знижувалися вимоги до рівня володіння предметом. Основною метою навчання передбачалося закладення основ *практичного оволодіння ІМ*. Обґрунтування такого підходу подано у праці О.І. Москальської, яка підкреслювала значення не вільної комунікації ІМ, а «набуття міцних знань і різнобічних мовленнєвих навичок і умінь, а також навичок самостійної роботи над мовою і з посібниками з мови, що дають можливість більш успішного спеціалізованого донавчання»²⁶⁹.

Нова програма посилювала роль виховної спрямованості змісту навчання ІМ, передбачала наступність у формуванні навичок і умінь аудіювання, говоріння і читання, чітко окреслювала значення *письма як допоміжного засобу*. Нами помічено тенденцію до скорочення обсягу мовного матеріалу, який підлягав продуктивному засвоєнню, за рахунок скорочення активного словника до 850 лексичних одиниць, маловживаних структур і обмеження тематики усного мовлення і читання. Мовний

²⁶⁷ Пассов, Е.И. 1977. *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык.

²⁶⁸ *Программа средней школы. Иностранные языки в школе*, 1980. Москва: Просвещение.

²⁶⁹ Москальская, О.И., 1971. Понятие практического овладения иностранным языком в средней школе. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 55-56.

матеріал був більш раціонально розподілений за роками навчання²⁷⁰. Програма чітко диференціювала завдання першого (4–7 класи) і другого (8–10 класи) етапів навчання. Основне завдання першого етапу навчання ІМ полягало в тому, що учні повинні були продуктивно засвоїти весь мовний матеріал, передбачений програмою. На першому етапі передбачалося виконання основних завдань практичного оволодіння учнями аудіюванням, говорінням і читанням. Провідна роль належала усному мовленню: на його основі здійснюється навчання спілкування на побутові теми, навчання читання. На другому етапі більшої питомої ваги набуває розвиток двох видів функціонального читання: читання текстів з охопленням їх основного змісту і читання текстів з повним розумінням інформації із прочитаного. Перед вчителями 8–10 класів ставилося завдання, не послаблюючи уваги до розвитку в школярів умінь і навичок усного мовлення, вдосконалювати уміння і навички читання. У програмі чітко прописано вимоги до аудіювання, говоріння і читання, а також вказано обсяг мовного матеріалу, що підлягав продуктивному засвоєнню²⁷¹. Ці вимоги представлено в *додатку І*.

За результатами аналізу змісту оновленої програми можна зробити висновок, що в ній виокремлювалися основні показники, які могли видозмінюватися залежно від виду мовленнєвої діяльності й етапу навчання: сформованість уміння вести бесіду, використовуючи питання і репліки з програмового мовного матеріалу, уміння без попередньої підготовки логічно і послідовно висловити свою думку, передати зміст почутого і прочитаного за запропонованою темою.

Основними критеріями сформованості умінь усного мовлення зазначалися такі: відповідність висловлення запропонованій темі; кількість фраз, побудованих за моделями мови, що вивчається; а додатковими — фонетична і граматична правильність повідомлення.

²⁷⁰ Новый план работы и особенности работы учителей иностранного языка в 1980/81 учебном году. *Иностранные языки в школе*. 1980. № 2, с. 23-25.

²⁷¹ Программа средней школы. *Иностранные языки в школе*, 1980. Москва: Просвещение.

Розглянемо вимоги до навчальних досягнень учнів з ІМ, які фактично відображали *об'єкти контролю* і були зумовлені зазначеними програмовими вимогами. Основний обсяг вправ на розвиток і, відповідно, контроль умінь усного мовлення зосереджувався у 4–8 класах, а для випускників 9–10 класів вимоги до говоріння та аудіювання залишалися без змін. Порівняння з попередньою програмою свідчить, що зросли вимоги до уміння читати ІМ. Зберігся поділ текстів на два види:

- 1) спрямовані на охоплення основного змісту;
- 2) орієнтовані на отримання повної інформації з тексту.

При цьому чітко розмежовувалися вимоги до випускників 8 і 9–10 класів. Так, щоб продемонструвати уміння діалогічного мовлення, учень мав володіти механізмами вести бесіду, використовуючи репліки на основі запропонованого програмою мовного матеріалу 4–7 класів. У програмі чітко виокремлювалися вимоги до монологічного мовлення. Учень повинен був уміти без попередньої підготовки логічно і послідовно висловитися відповідно до ситуації, передати основний зміст почутого і прочитаного за запропонованою темою з обов'язковим висловленням власного ставлення. Обсяг висловлення мав складати не менше 10 фраз. Вимоги до аудіювання передбачали сформованість уміння розуміти на слух мовлення вчителя і/або звукозапису в нормальному темпі терміном до 2 хвилин. При цьому для контролю пропонувався текст, побудований на програмовому мовному матеріалі 4–7 класів. Допускалося включення 2% незнайомих слів, про значення яких учень міг здогадатися за контекстом.

У цій програмі спостерігалися зміни у засвоєнні лексичного матеріалу. Зокрема, збільшується лексичний мінімум з 800 до 850 слів. При цьому лексика мала засвоюватися і продуктивно, і рецептивно. Однак у старших класах програма була спрямована не на засвоєння і вдосконалення нового матеріалу, а на закріплення засвоєного. Цей аспект визначав використання різних форм роботи із знайомим навчальним матеріалом і в такий спосіб ілюстрував орієнтацію на розвиток мовленнєвих умінь. Упорядковано у цій

програмі й граматичний матеріал. Так, його основний обсяг опановувався у 4–7 класах, метою чого було створення умов для розвитку усного мовлення і уміння читати. У 8–10 класах ускладнення мовного матеріалу здійснювався за рахунок нових граматичних форм, з якими учні мали лише ознайомитись. Як зазначав О.О. Миролубов, у цьому вбачався «розрив між граматичним матеріалом і лексичним запасом»²⁷².

Аналізуючи вимоги до ЗУН учнів, бачимо, що у цій програмі підвищувалися вимоги до читання, водночас вимоги до усного мовлення залишалися також важливими. Підсилювалася роль виховної спрямованості змісту навчання ІМ, яка, у свою чергу, реалізовувалася через тексти для читання та пропоновані теми для вивчення, наприклад: «Успіхи радянської науки і техніки», «Беремо із комуністів приклад» тощо²⁷³.

Узагальнимо та порівняємо інформацію щодо розвитку об'єктів контролю згідно з вимогами навчальних програм 1960–1980 рр. і представимо у додатку К.

Нами з'ясовано, що у програмі 1961 р. для 8 класу основним об'єктом контролю визначалася сформованість усних іншомовних умінь, а для 11 класу основним об'єктом контролю названо навички читання. У програмі 1967 р. для 11 класу основним об'єктом контролю вважались уміння та навички читання та усного мовлення, а в програмі 1972 р. для 10 класу – читання і навички усного мовлення, у програмі 1980 р. у для 10 класу – читання та уміння і навички усного мовлення.

Об'єкти контролю рівня сформованості умінь і навичок читання не змінювалися: протягом усього аналізованого періоду зазначалося, що учні повинні продемонструвати уміння читати тексти зі словником і без нього. Проте змінювались якісні та кількісні показники об'єктів контролю при читанні. Так, програма 1961 р. для 1 класу передбачала уміння читати і розуміти за допомогою словника стилістично нескладні тексти з науково-

²⁷² Миролубов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.

²⁷³ Жосан, О.Е. 2015. *Становлення та розвиток радянської шкільної навчальної літератури в Україні (1921–1991 роки)*. Кіровоград: Ексклюзив-Систем.

популярної, суспільно-політичної та художньої літератури, що містили тільки знайомий граматичний матеріал і не більш як 6-8 невідомих слів на 100 слів, а програма 1967 р. для 10 класу – вже 12–14% нових слів. Програма 1972 р. для 10 класу передбачала 6–7% невідомих слів, а програма 1980 р. для 10 класу – до 6%. Поряд із тим зростали вимоги до швидкості читання та обсягу текстів: програма 1961 р. для 11 класу передбачала читання тексту обсягом 1500 знаків, програма 1967 р. для 10 класу не регламентувала обсяг тексту, програма 1972 р. для 10 класу передбачала читання тексту обсягом 1300 знаків і не регламентувала швидкість читання; програма 1980 р. для 10 класу передбачала читання тексту обсягом 1700 знаків. Швидкість читання (400 знаків за хвилину) як об'єкт контролю було вперше уведено в програмі 1980 р.

Для усного мовлення також можна спостерігати розвиток об'єктів контролю, кількісних та якісних показників. Контролювались уміння і навички монологічного і діалогічного мовлення, а саме: уміння брати участь у нескладній розмові на теми повсякденного життя; вміння висловлювати свої думки в усній формі з вивчених тем з використанням продуктивно засвоєних граматичних правил, а також у межах тем, які належать до навчально-виробничої діяльності учня, в обсязі відповідної лексики; *новим об'єктом контролю стало уміння висловлювати ставлення до фактів, інших людей, подій тощо в ситуаціях мовного спілкування.* У залежності від рівня підготовленості учнів у процесі навчання мовленнєві дії змінюються від елементарної бесіди за вивченим зразком до бесіди, обговорення з елементами монологічного мовлення до проведення рольової гри та ін.

Так, у програмі 1961 р. для 11 класу об'єктом контролю під час усного мовлення визначалось уміння робити невелике усне повідомлення і вести бесіду у зв'язку з темою, текстом або переглянутим кінофільмом та розуміння побудованого на вивченому матеріалі зв'язного мовлення, що сприйняте на слух, у тому числі й у грамзаписі. У програмі 1967 р. для 10 класу об'єктом контролю названо уміння робити повідомлення про факти

або події у межах зазначеної тематики. Програма регламентує кількісні показники монологічного і діалогічного мовлення: обсяг повідомлення – не менше 20 речень, кількість реплік при діалогічному мовленні – 14–16 на двох співрозмовників. Вимоги до монологічного мовлення підвищуються – монолог передбачає незначну кількість невідомих слів, об'єктом контролю також стає швидкість монологічного мовлення (130 слів протягом 5 хвилин).

Програма ж 1972 р. для 10 класу вже не містила конкретних вимог до кількісних показників об'єктів контролю при монологічному та діалогічному мовленні: обсяг усного повідомлення, кількість реплік при діалозі не регламентувалися. Посилювалися вимоги щодо монологічного мовлення: новими об'єктами контролю окреслювались уміння і навички щодо відтворення змісту прослуханого тексту та підготовки самостійного повідомлення. У програмі 1980 р. для 10 класу також посилено вимоги щодо монологічного мовлення: новим об'єктом контролю визначались уміння декламувати вірші й читати напам'ять прозу, а також без попередньої підготовки логічно і послідовно висловитися відповідно до ситуації. Відтак, новим об'єктом контролю стали уміння і навички спонтанного монологічного мовлення.

Щодо аудіювання, то програма 1961 р. для 11 класу ставила вимогою формування уміння і навичок щодо розуміння побудованого на вивченому матеріалі зв'язного мовлення, що сприйняте на слух, у тому числі в грамзаписі. Програма ж 1967 р. для 10 класу передбачала включення незначної кількості незнайомих слів і регламентувала кількісні показники мовлення, що сприймалося на слух: темп 130 слів за хвилину протягом 5 хвилин. Програма 1972 р. для 10 класу регламентувала кількість незнайомих слів (один-два слова, включених у текст, який учні повинні були сприйняти на слух). Програма 1980 р. для 10 класу не обумовлювала кількісних показників щодо темпу мовлення, що сприймалося на слух, але визначала його тривалість – до 2 хвилин і передбачала включення 4% незнайомих слів, про значення яких учень може здогадатися за контекстом.

Розвиток кількісних і якісних показників об'єктів контролю наведено у додатку Л, за даними якого можна зробити висновок, що протягом аналізованого періоду мало місце зниження вимог до уміння читати неадаптовані тексти і до кількісних показників читання як об'єкта контролю; зниження вимог щодо усного мовлення, за якими письмо, порівняно із програмою 1967 р., розглядалось як допоміжний засіб навчання ІМ, а основним об'єктом контролю все ще залишалися граматична норма слів, синтаксична та лексична норми побудови речень.

З проголошенням незалежності України розпочався новий етап у розбудові системи освіти, створенні нової концепції ЗНЗ. Реформування системи освіти щодо навчання ІМ проявило себе в розробленні нової навчальної програми з ІМ (1991), яка включала варіативний компонент. Вона передбачала включення ІМ до базового навчального плану з 1-го або 2-го класу. При цьому перший рік навчання розглядався як пропедевтичний курс, протягом якого в учнів формувалися первинні мовні навички та мовленнєві вміння²⁷⁴. Також для учнів 5–11 класів були чітко виписані ключові компетентності (мовленнєва, мовна, соціокультурна та загальнонавчальна). У програмі зроблено акцент на інтегроване опанування учнями мовленнєвими вміннями на рівні, достатньому для іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Варто зазначити, що *принцип варіативності покладено і в оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі оволодіння ІМ*. Це виявлялося в розробленні критеріїв оцінювання умінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Кожен із них відображав рівень сформованості навичок і умінь у визначених видах мовленнєвої діяльності, тому вони описувалися як складники послідовного безперервного процесу навчання ІМ.

Відповідно до розробленої програми, об'єктами контролю визначались уміння розуміти і реагувати на мовленнєві шаблони з огляду на

²⁷⁴ Литнєва, Т.В., 2015. Особливості розвитку цілей навчання іноземної мови у період творення національної загальноосвітньої школи в Україні (друга половина 1980-1990-ті роки). В: *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 3 (81), с. 98-103.

ситуацію спілкування у межах мовного матеріалу, набутого упродовж навчання; уміння ініціювати і завершувати діалог; уміння вести короткі діалоги етикетного характеру. Уперше об'єктом контролю визнавалось уміння емоційно забарвлювати діалог, використовуючи відповідну інтонацію, жести, міміку, вигуки, характерні для мовленнєвої поведінки носіїв мови.

Наступним етапом у розвитку іншомовної освіти в нашій країні стало розроблення, обговорення протягом 1993–1994 рр. та прийняття Концепції викладання ІМ в Україні, яка стала логічним підсумком напрацювань попередніх років²⁷⁵. У ній вперше було прописано, що завданням учителя ІМ в організації контролю молодших школярів є: навчити учня розуміти, що оцінюються його конкретні дії, а не він сам; навчити учня сприймати оцінку як показник рівня знань і уміння; закласти основи для формування в учня уміння об'єктивно оцінювати хід і результати своєї діяльності.

Щодо старшої школи, то у Концепції було закладено поняття єдиного державного стандарту, який утворював базові рівні навченості з ІМ і досягнення якого було обов'язковим для всіх учнів незалежно від типу навчального закладу та особливостей курсу навчання. Оцінювання і тестування стандарту мають «дати об'єктивний зріз базового рівня володіння ІМ»²⁷⁶. Відповідно до Концепції, особлива увага надавалася комунікативним умінням і навичкам. Об'єктами контролю мовленнєвих умінь на момент закінчення навчання були уміння спілкуватися, дотримуючись основних норм, прийнятих у країнах ІМ; вести бесіду з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в межах тематики, визначеної програмою. *Уперше були запроваджені нові об'єкти контролю – уміння і навички розширювати запропоновану співрозмовником тему бесіди, переходити на іншу тему; адекватно поводитись у комунікативних ситуаціях, демонструючи мовленнєву поведінку,*

²⁷⁵ Концепція викладання іноземних мов в Україні, 1994. Інформаційний збірник Міністерства освіти України, № 24, с. 7-24.

²⁷⁶ Там само.

характерну для носіїв мови; використовувати міміку і жести. Також зростають і вимоги до умінь і навичок монологічного усного мовлення – об'єктами контролю стає уміння логічно і послідовно робити невелике за обсягом повідомлення, переказати почуте; уміння підготувати самостійне повідомлення, добираючи матеріал і використовуючи додаткову інформацію.

Поряд із тим, увага надавалася також читанню, письму й аудіюванню. Так, об'єктами контролю умінь і навичок читання були: ступінь розуміння короткого тексту, уміння знаходити необхідну інформацію в текстах різнопланового характеру, що містять незнайомі слова, уміння і навички читання тексту не менше 1100 знаків, що може містити незнайомі слова. *Новим об'єктом контролю уміння і навичок письма* стає уміння самостійно описувати предмети, відтворювати прослухане повідомлення обсягом не менше 22 речення. Щодо аудіювання, то тут об'єктами контролю були уміння і навички з розуміння інформації під час як безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередкованого, проте вимоги до обсягу почутого тексту чи кількості незнайомих слів не зазначено.

Іншим здобутком Концепції можна вважати і пропозицію щодо єдиної структури навчальних програм для кожного обов'язкового предмета, яку утворює взаємозв'язок цілей, змісту і технологій його реалізації, а також «форм оцінювання і тестування учнів, вчителів, навчальних закладів»²⁷⁷. У програмі оцінювання і тестування визначаються як два різних типи контролю. При цьому оцінювання здійснюється постійно вчителями відповідно до визначених рівнів, а тестування проводиться державою в кінці кожного ступеня навчання. Рівні навчальних досягнень та критерії оцінювання наведено у додатку М. У Концепції уперше зазначалося, що при оцінюванні навчальних досягнень учнів мають ураховуватися: характеристики відповіді учня; ступінь сформованості загальнонавчальних і предметних умінь і навичок); рівень володіння розумовими операціями; досвід творчої діяльності; самостійність оцінних суджень.

²⁷⁷ Концепція викладання іноземних мов в Україні, 1994. Інформаційний збірник Міністерства освіти України, № 24, с. 16-17.

У 1996 р. приймаються нові навчальні програми з ІМ для 1–11 та 5–11 класів^{278,279}. Зміст програм для 1-го класу більше відповідає Концепції, ніж програми для 5-11 класів²⁸⁰.

У програмі 1996 р. визначаються окремі критерії оцінювання і контролю для діалогічного і монологічного мовлення, що представлено в додатку М²⁸¹. На кінець навчального курсу учні повинні вміти вести бесіду та робити повідомлення відповідно до навчальної ситуації, а також у зв'язку із змістом побаченого, почутого, прочитаного. Для проведення діалогу засвоюються формули поздоровлення, запрошення, привітання, вибачення, згоди, заперечення, запитання, прохання (додаток Н).

Навчання читання було орієнтоване на оволодіння «зрілим» читанням, «під час якого сприймається потрібна інформація, а всі супутні мовні та технічні труднощі не перешкоджають протіканню цього процесу»²⁸². Тому критеріями оцінювання рівня сформованості цього виду мовленнєвої діяльності є швидкість і глибина розуміння змісту тексту.

Змінюється значення навчання письма у порівнянні з програмою 1991 р., в якій воно набуло статусу мети навчання. У програмі зазначалося, що навчання письма сприяло формуванню уміння говоріння і читання, тому завдання були орієнтовані на уміння письмово викладати свої думки. Проте, на жаль, основним критерієм сформованості навичок і уміння письма і усного мовлення залишалася кількість помилок у письмі, отже, відповідно, і у розповіді.

У 90-х рр. ХХ ст. комплексний підхід до контролю набув розвитку у вимогах до базового рівня володіння ІМ як засобом спілкування. У педагогічній теорії, згідно з якою учень стає суб'єктом навчального процесу, контроль трактується як спільна діяльність вчителя і учня, спрямована на встановлення ступеня навченості за певний проміжок часу. Так, у ході

²⁷⁸ Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи, 1996. Київ: Перун.

²⁷⁹ Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 5–11 класи, 1996. Київ: Перун.

²⁸⁰ Там само.

²⁸¹ Там само.

²⁸² Там само.

контролю вчитель встановлював рівень ЗУН у процесі навчання, діагностує наявні проблеми. На основі отриманих даних визначалися ефективність і доцільність раніше застосовуваних методів і проводилося їх коригування. Далі вчителем оцінювався ступінь прогресу. Відповідно, оцінка супроводжувалася рекомендаціями або заохоченням, у такий спосіб забезпечувався виховний вплив на учнів, який мотивував їх до вивчення ІМ. Відтак, можна зробити висновок, що ці дії були *управлінням навчальним процесом*. Отже, контроль з боку вчителя набував управлінського характеру, що проявлялося в реалізації функції діагностики, коригування та оцінювально-виховної.

Безумовним здобутком 90-х рр. у розвитку змісту ІМ у ЗНЗ став Проект державного освітнього стандарту з ІМ (загальна середня освіта) 5-9 класи, опублікований у 1998 р.²⁸³. З огляду на предмет нашого дослідження, у Проекті державного освітнього стандарту можна окреслити дві особливості: визначення комунікативної компетентності як мети навчання ІМ та виокремлення вимог до мінімально необхідного рівня навченості учня. Вперше у вітчизняній освіті змістові лінії галузі «ІМ» визначено як складник комунікативної компетентності. Перша з них – мовленнєва компетентність, яка включає мовленнєві уміння. Друга змістова лінія – мовна компетентність, до якої належать мовні знання і навички. Третя складова – це соціокультурна компетентність, тобто лінгвокраїнознавчі та країнознавчі знання²⁸⁴. При цьому провідною лінією вважалися мовленнєві уміння, формування яких неможливе без володіння мовним матеріалом. У свою чергу, знання мовного матеріалу та уміння й навички володіння ним для породження і розпізнавання інформації є складовою частиною мовленнєвих умінь. Формування комунікативної компетентності нерозривно пов'язане з соціокультурними та країнознавчими знаннями. Підпорядкування змістових ліній освітньої галузі «ІМ» формуванню

²⁸³ Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи, 1998. *Іноземні мови*, № 1, с. 5-14.

²⁸⁴ Там само.

комунікативної компетентності відображало її головне призначення – стати засобом спілкування учнів, завдяки чому учні не просто говорять, слухають, читають і пишуть ІМ, але й мали доступ до світової культури, до взаємодії та співробітництва з представниками інших країн.

Державний стандарт уперше окреслив мінімально необхідний та мінімально достатній рівні навченості учнів. Відповідно, були розроблені критерії оцінювання рівня навчальних досягнень учнів і орієнтовна характеристика вимірників, а також запропоновано тестування для визначення рівня володіння вміннями аудіювання, читання, письма і говоріння, визначено основні параметри підсумкового тесту за базовий курс навчання²⁸⁵. *У діалогічній формі мало бути уміння вести*: діалог етикетного характеру, цілеспрямоване розпитування типу інтерв'ю, обмін думками з оцінними судженнями. *У монологічній формі наявні вміння*: робити повідомлення про певні події, передавати зміст прочитаного або прослуханого тексту, описувати явища та об'єкти дійсності. Визначення рівня умінь у аудіюванні відбувалося за двома критеріями: розуміння на слух елементарних висловлювань носія мови та розуміння основного змісту нескладних автентичних текстів і виділення для себе певної інформації, спираючись на мовну здогадку, ігноруючи слова, які не перешкоджають розумінню цієї значущої інформації.

Мінімально необхідний рівень читання диференціювався на дві частини. *Перша* включала його швидкість, яка мала бути наближеною до швидкості читання рідною мовою. *Друга* стосувалася різних стратегій читання: зрозуміти нескладний зміст автентичних текстів різних жанрів, виділяючи головну думку, пропускаючи другорядну інформацію; зрозуміти повністю навчальні та нескладні автентичні тексти, використовуючи для цього здогадку, вибіркового переклад, у разі необхідності – словник; переглянути нескладний автентичний текст, вилучити необхідну інформацію.

²⁸⁵ Ніколаєва, С.Ю., 1998. Про хід підготовки державного освітнього стандарту з іноземної мови. *Іноземні мови*, № 1, с. 3-4.

Із цього можемо зробити висновок, що такий підхід сприяв розвитку соціолінгвістичної компетентності та вперше об'єктом контролю визначалося *уміння читати саме автентичні* тексти. Учень досягав елементарної комунікативної компетентності, якщо його рівень володіння письмом відповідав таким вимогам: написати листа або привітальну картку зарубіжному другові; заповнити анкету, формуляр; скласти нотатки для себе або для інших людей; зробити виписку з тексту, скласти і записати план прочитаного або прослуханого тексту. Такий підхід, на нашу думку, сприяв розвитку дискурсивної компетентності, тобто здатності поєднувати окремі речення у зв'язне повідомлення, дискурс, використовуючи для цього різноманітні синтаксичні та семантичні засоби. Представлений перелік вимог, згідно з Державним стандартом, складав мінімально достатній рівень підготовки учнів і водночас був чітким і конкретним. Описані мовленнєві уміння були пов'язані між собою, перебували у взаємодоповненні й взаємозалежності. У такому контексті актуальним поставало питання особливостей контролю навчальних досягнень і *застосування тестування як інноваційної для того часу технології*.

Узагальнення опрацьованого масиву даних дало нам змогу визначити основні тенденції оновлення змісту шкільної іншомовної освіти у 90-х рр. ХХІ ст. (додаток О).

Отже, можна зробити висновок, що у 90-х рр. ХХ ст. в Україні відбулось оновлення змісту навчання ІМ, основними напрямками якого стали: виокремлення державного і варіативного компонентів навчання; розширення номенклатури мов; читання, аудіювання, говоріння і письмо визнаються рівнозначними цілями навчання; створення підґрунтя для використання варіативних підручників та посібників. Вказані зміни відповідним чином вплинули і на зміну об'єктів контролю, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, організацію процесу контролю впровадження тестових методик у навчальний процес.

2.2 Реалізація системи контролю навчальних досягнень учнів у засобах навчання

Чільне місце у трансформаційних процесах оновлення змісту навчання ІМ належить шкільному підручнику як основному засобу його реалізації. Зміна парадигми іншомовної шкільної освіти зумовлює не тільки різнобічне переосмислення теоретичних підходів до визначення змісту навчання ІМ, але й спонукає знайти ефективні форми і засоби його реалізації у підручниках²⁸⁶.

Розглянемо реалізацію змісту навчання ІМ у підручниках. Характерно, що зміст підручників оновлювався дещо повільніше, ніж відбувалися зміни в підходах та методиці навчання. Це пов'язано, насамперед, з методичною нерозробленістю багатьох засобів презентації матеріалу і контролю його засвоєння (С.Г. Шаповаленко²⁸⁷). Зокрема, засоби контролю у змісті підручників спеціально не виокремлюються і ми можемо лише опосередковано аналізувати вправи і завдання, які можна використовувати вчителю для здійснення контролю навчальних досягнень учнів.

На необхідність внесення змін до змісту підручників вказувалося у Постанові ЦК КП України і Ради Міністрів Української РСР «Про стан підготовки та видання підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл Української РСР» (1962)²⁸⁸. До основних недоліків підручників відносили те, що вони були написані занадто академічною, нерідко незрозумілою учням мовою, переобтяжені навчальним матеріалом; переважно містили навчальний матеріал, відірваний від життя; не завжди в них враховувалися психологічні особливості учнів певного віку, рівень наявних у них знань і вмінь; мали низьку якість поліграфічного й

²⁸⁶ Редько, В.Г., 2011. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, вип. 11, с. 412-424.

²⁸⁷ Шаповаленко, С.Г., 1975. Учебник в системе средств обучения. В: *Вопросы совершенствования школьного учебника*. Москва: Просвещение, с. 30.

²⁸⁸ Про стан підготовки та видання підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл Української РСР, 1962. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, № 12, с. 4-8.

художнього оформлення²⁸⁹. У 1966 р. Академія педагогічних наук РРФСР була реорганізована в Академію педагогічних наук СРСР і стала єдиним загальносоюзним науковим центром, який опікувався змістом і засобами навчання у загальноосвітніх школах, а також продукував рекомендації щодо організації процесу навчання²⁹⁰. Централізоване постачання школам підручників здійснювалося згідно з Постановою Ради Міністрів УРСР від 05.07.1967 р. № 430 «Про заходи щодо поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів Української РСР»²⁹¹ та відповідно до Інструкції «Про порядок створення, зберігання і використання бібліотечних фондів стабільних шкільних підручників, затверджених Міністерством освіти УРСР»²⁹². Таким чином, будь-який підручник, затверджений як обов'язковий для державних шкіл, був покликаний формувати не тільки предметні компетентності, але й певні громадянські цінності. Навчання ІМ у радянській школі розглядалося виключно *під ідеологічним кутом зору*. У статті Н.І. Гез «Про побудову підручників іноземної мови для старших класів»²⁹³ зазначено, що підручники повинні були містити матеріал, який відповідав би комуністичному вихованню учнів і був достатнім для виконання практичних завдань, які стояли перед школою: удосконалювати і розвивати подальші уміння і навички усного мовлення і навчити учнів читати нескладні тексти. Загалом, предметом дискусії була переважно структура підручника²⁹⁴, типи складностей текстів,

²⁸⁹ Гез, М.И., 1960. О построении учебников иностранного языка для старших классов. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 23-26.

²⁹⁰ Там само.

²⁹¹ Рада Міністрів УРСР, 1967. *Про заходи щодо поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів Української РСР*: постанова 5 липня, № 430. Київ: Рада Міністрів УРСР.

²⁹² Інструкція про порядок створення, зберігання і використання бібліотечних фондів стабільних шкільних підручників, 1975. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*, № 2, с. 3-7.

²⁹³ Гез, М.И., 1960. О построении учебников иностранного языка для старших классов. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 23-26.

²⁹⁴ Стродт, Л.М., 1960. Учебник немецкого языка для 6 класса. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 47-52.

добір навчального матеріалу^{295,296,297,298}. Реалізація ідеологічної функції підручника здійснювалася, в першу чергу, через відповідні ідеологічно спрямовані тексти. Щодо контролю, то під час обговорення проблеми нового підручника *проблема контролю не виокремлювалася*, проте всі *контрольні вправи* були спрямовані на виконання ідеологічних завдань²⁹⁹.

У 60-х рр. ХХ ст. шкільна іншомовна освіта змінила метод навчання мови зі *структурно-формального на функціонально-комунікативний*. Як стверджувала Р.Ю. Мартинова, це відбулося після визнання діяльнісної природи навчання ІМ, коли комунікація була визнана як її основна функція³⁰⁰. Так, Г.Є. Ведель³⁰¹, А.П. Старков³⁰², О.С. Шкляєва³⁰³ стверджували, що основною метою навчання було оволодіння усним мовленням, формування в учнів навичок безперекладного читання. Концепція, яку запропонували методисти Воронежського державного університету, вважалася найкращою для того, щоб досягти мети вільного спілкування ІМ³⁰⁴. Значною мірою вона спиралася на *прямі методи*, такі, як система навчання *граматичного матеріалу Г. Пальмера*. Про її ефективність свідчили результати навчання, отримані зарубіжними методистами. При цьому, як зазначав О.О. Миролюбов, власна повноцінна апробація нового методу була відсутня. Тільки практика могла визначити його ефективність в умовах вітчизняної школи³⁰⁵.

²⁹⁵ Нелидова, И.А., 1960. Новое издание учебника английского языка для 6 класса. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 23-25.

²⁹⁶ Парчевский, К.К. и Ройзенблит, Е.Б., 1960. Учебник французского языка для 6 класса. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 57-61.

²⁹⁷ Шубин, Э.П., 1961. Принципы построения школьных учебников иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 44-56.

²⁹⁸ Рахманов, И.В., 1957. Методические требования к учебникам по иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 32-41.

²⁹⁹ Гез, М.И., 1960. О построении учебников иностранного языка для старших классов. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 23-26.

³⁰⁰ Мартинова, Р.Ю. 2004. *Цілісна загально-дидактична модель змісту навчання іноземних мов*. Київ: Вища школа.

³⁰¹ Ведель, Г.Е. 1962. Перестройка преподавания иностранного языка и место родного языка в процессе обучения. Воронеж: Учба.

³⁰² Старков, А.П. 1978. *Обучение английскому языку в средней школе*: метод. пособие к серии учеб.-метод. комплексов для 5-10 кл. Москва: Просвещение.

³⁰³ Шкляева, А.С., 1962. Вводный устный курс французского языка в практике учителей Воронежа. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 27-38.

³⁰⁴ Миролюбов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, с. 283.

³⁰⁵ Там само, с. 103

У 60-х рр. ХХ ст. навчальний предмет «Іноземна мова» забезпечувався підручниками, перелік яких наведено у додатку П.

Основною ж шкільною навчальною літературою з ІМ упродовж 1961–1970 рр. слугували підручники з англійської мови О.В. Белової, Л.Р. Тодд (5–11 класи), Н.О. Єгунова, Є.Г. Прохорова, М.Я. Ривкіна (5–11 класи); німецької – Н.А. Бергман (5–11 класи), М.М. Петренко, М.В. Ястржембської (5–11 класи); французької – О.С. Шкляєвої (5–11 класи); іспанської – В.О. Білоусової (5–11 класи)^{306,307,308,309,310,311,312,313,314,315,316,317,318,319,320,321,322,323,324}.

Проаналізуємо види контрольних вправ і, відповідно, визначимо об'єкти контролю, що були представлені у змісті підручників, і презентуємо цю інформацію у додатках Р, С, Т.

Аналізуючи вправи із підручників, можемо зробити висновок, що перші зміни окреслилися у навчальній літературі для 5–6 класів, в яких основна увага зосереджувалася на розвитку усного мовлення. Збільшено кількість вправ, орієнтованих на підготовку учнів до використання мовного

³⁰⁶ Белова, О.В. Тодд, Л.Р. 1948. *English*: підруч. англ. мови для 5 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.

³⁰⁷ Белова, О.В., Тодд, Л.Р., 1948. *English*: підруч. англ. мови для 7 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.

³⁰⁸ Єгунова, Н.О., Прохорова, Э.Г. и Рывкина, М.Я. 1950. *English*: учеб. пособ. для 5-го кл. средней шк. Київ: Радянська школа.

³⁰⁹ Єгунова, Н.О., Прохорова, Э.Г. и Рывкина, М.Я. 1950. *English*: учеб. пособ. для 7-го кл. средней шк. Київ: Радянська школа.

³¹⁰ Єгунова, Н.О., Прохорова, Э.Г. и Рывкина, М.Я. *English*: учеб. пособ. для 8-го кл. средней шк. Київ: Радянська школа, 1950.

³¹¹ Бахарєва, М.А., Калачова, З.В., та Цетлин, В.С. 1960. *Французька мова*: підруч. для 5 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.

³¹² Кудрявцева, О.Е., Златогорська, Р.Л. та Стродт, Л.М. 1960. *Підручник німецької мови для VI класу восьмирічної школи*. Київ: Радянська школа.

³¹³ Григорєва, В.М. Иванова, Д.В. и Мамонова, А.А. 1960. *Учебник немецкого языка для пятого класса восьмилетней школы*. Изд. 6-е, перераб. Київ: Радянська школа.

³¹⁴ *Підручник англійської мови*: для IV кл. шк. з викладанням ряду предметів англ. мовою, 1962. 2-е вид. Київ: Радянська Школа.

³¹⁵ Вейзе, А.А. та Зарубін, Б.Є. 1962. *English*: підруч. англ. мови для VIII кл. шк. Київ: Радянська школа.

³¹⁶ Цветкова, З.М. и Шпигель, Ц.Г. 1963. *English*: учеб. для 5 кл. Москва: Просвещение.

³¹⁷ Дауе, К.М. та Лівшиць, О.Я. 1965. *Le français En 8-e*: підруч. фр. мови для 8 кл. Київ: Радянська школа.

³¹⁸ Уайзер, Г.М., Фоломкіна, С.К., та Каар, Е.І. 1966. *English. 10 клас*: підруч. для середньої шк. Київ: Радянська школа.

³¹⁹ Зарубин, Б.Е., 1966. *English*: учеб. Для 9 кл. Киев: Радянська школа.

³²⁰ Шкляєва, А.С. та Угрімова, Т.А. 1968. *Підручник французької мови для V класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.

³²¹ Бим, И.Л. и Григорєва, В.М. 1968. *Немецкий язык*: учебник для V кл. средней шк. Київ: Радянська школа.

³²² Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1970. *Підручник англійської мови для 6-го класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.

³²³ Старков, А.П., Діксон, Р.Р. 1972. *Підручник англійської мови для 6-го класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.

³²⁴ Борисов, Ю.Б. та Борисова, Л.В. 1974. *English*: підруч. англ. мови для 3 кл. шк. з виклад. ряду предметів іноземною мовою (другий рік навчання). Київ: Радянська школа.

матеріалу в усному мовленні: підстановчі таблиці, вправи на поєднання слів тощо. Як і раніше, основним видом мовленнєвої діяльності визначається читання, проте автори у цей період починають виокремлювати матеріал для розвитку самостійного читання. Наприклад, нововведенням у підручнику німецької мови стала спроба презентації «підручничкового» аудіювання: вміщено невеликий текст для сприйняття на слух із завданням, спрямованим на контроль розуміння його змісту. Це означає, що у змісті підручників зафіксовані зміни, спрямовані на розвиток і, відповідно, контроль умінь і навичок з аудіювання. І хоча, на думку О.О. Миролубова, використання подібних текстів не було кращим засобом навчання аудіювання, втім воно знаменує початок мовленнєвого підходу до навчання³²⁵.

Узагальнивши дані аналізу підручників з ІМ, можемо стверджувати, що вони (підручники для 5–8 класів) містили, переважно, такі види вправ і контрольних завдань: вправи для розвитку мовлення зі слуху, фонетичні вправи, заповнення пропусків словами, складання речень із запропонованих слів і питань до речень із вказаними питальними словами, переклад слів і речень, складання опису зображення на картинці. *Контрольні вправи* в нових підручниках були побудовані дещо по-іншому, оскільки були призначені не лише для контролю засвоєння мовного матеріалу, а й давали змогу ще раз відпрацювати матеріал у новому контексті через діалоги, тексти для усного і письмово перекладу.

Відповідно, *об'єктами контролю були: слухо-вимовні навички, граматичні навички, лексичні навички, уміння читання*. У підручниках для 9–10 (11) класів перелік *об'єктів контролю розширювалися: додатково об'єктом контролю стали глибина розуміння тексту, який містить незнайомі слова, лексичні навички щодо коректності перекладу, уміння спонтанного діалогічного мовлення, уміння монологічного мовлення*. До уваги бралася кількість помилок у вимові і під час написання слів та побудові речень, вживанні часодієслівних форм, кількість помилок під час

³²⁵ Миролубов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, с. 324.

перекладу тексту. Розвиток об'єктів контролю у підручниках 60-х рр. XX ст. наведемо у додатку У. Проаналізуємо розподіл вправ у підручниках 60-х рр. XX ст. за видами мовленнєвої діяльності.

Оскільки основним завданням став розвиток умінь і навичок усного мовлення, в усіх підручниках цього періоду визначено перелік розмовних тем і відповідних комунікативних підготовчих вправ. Це свідчить про зміни у проведенні контролю рівня навчальних досягнень учнів. Зокрема, на підтвердження висловлених вище думок порівняємо підручники з англійської мови для 5 класу за редакцією Г.М. Уайзера³²⁶ і за редакцією А.П. Старкова³²⁷.

У підручнику А.П. Старкова в урок 4 включав 37 вправ, з яких 8 на правила читання, 3 на правопис, 4 на читання, 5 питальних, 17 лексико-граматичних. Цей перелік відображав орієнтованість підручника Г.М. Уайзера на розвиток іншомовних комунікативних умінь і більшу спрямованість підручника А.П. Старкова на засвоєння мовного матеріалу. А це означає, що у підручниках об'єктами контролю були як мовні засоби (А.П. Старков), так і види мовленнєвої діяльності (Г.М. Уайзер). Така розбіжність спостерігалася ще тривалий час і у змісті інших підручників. Як видно з наведеного прикладу, у 60-х рр. XX ст. зміст підручників відображав питання проведення контролю і закріплення навчального матеріалу: у підручниках наявні вправи спрямовано не тільки на навчання мови, але на розвиток в учнів різних видів мовленнєвої діяльності, однак це залежало від концептуальних поглядів авторів. Часто, як свідчать окремі публікації того періоду^{328,329,330,331}, проблема контролю віддавалася «на

³²⁶ Уайзер, Г.М. и Климентенко, А.Д. 1965. *Учебник английского языка для V класса средней школы*. Київ: Радянська школа.

³²⁷ Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1969. *Учебник английского языка для V класса средней школы*. Київ: Радянська школа.

³²⁸ Иванов-Клышников, В.П., 1960. Опыт объединения контрольной и обучающей функций урока. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

³²⁹ Солдатов, Г.А., 1961. Организация контроля в процессе обучения немецкому языку в 6 классе. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 66-70.

³³⁰ Воскресенская, К.В., 1967. О некоторых приёмах исправления ошибок. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 64-68.

³³¹ Рогова, Г.В., 1965. Вопросы организации обучения иностранным языкам в старших классах. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 14-21.

відкуп» самим учителям, що виявлялося у самостійності вибору ними завдань для здійснення контролю. У додатку У висвітлено *основні форми і види контролю* за видами мовленнєвої діяльності, що представлені у підручниках з ІМ. Об'єкти контролю в підручниках 60-х рр. ХХ ст. узагальнено у додатку Ф.

Період кінця 60-х – початку 70-х рр. ХХІ ст. характеризувався стрімким розвитком *аудіолінгвального методу*, який полягав, головним чином, у превалюванні видів діяльності з навчання аудіювання та говоріння, що передбачало відтворення готових зразків та мовленнєвих конструкцій. Часто йшлося про повне вилучення рідної мови із навчального змісту підручника.

У 70-х рр. ХХ ст. для вивчення ІМ використовувалися підручники^{332,333,334,335,336,337,338,339,340,341,342,343,344}, перелік яких наведено у додатку Х. Проаналізуємо *види контрольних вправ* і, відповідно, *об'єкти контролю*, що були представлені в підручниках, і наведемо цю інформацію у додатках Ц і Ч.

Зміст і особливості побудови кожного підручника відображали методичні підходи його авторів, що впливало і на вправи, передбачені для

³³² Жукова, Н.Б. и Шапко, А.П. 1971. *Французский язык: учеб. франц. яз. для 8 кл. сред. шк.* Киев: Радянська школа.

³³³ Старков, А.П., Діксон, Р.Р. 1972. *Підручник англійської мови для 6-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.

³³⁴ Старков, А. та Діксон, Р. 1972. *English: підруч. англ. мови для 7-го кл. середньої шк.* Київ: Радянська школа.

³³⁵ Уайзер, Г.М., Фоломкина, С.К. и Климентенко, А.Д. 1973. *Учебник английского языка для IX класса средней школы.* Киев: Радянська школа.

³³⁶ Уайзер, Г.М., Фоломкина, С.К. та Каар, Е.І. 1973. *Підручник англійської мови для 10-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.

³³⁷ Бим, И.Л., Есипович, К.Б. и Шефер, Д.А. 1973. *Немецкий язык: учебник для VIII кл.* Киев: Радянська школа.

³³⁸ Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1974. *Учебник английского языка для VI класса средней школы.* Москва: Просвещение.

³³⁹ Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1976. *Учебник английского языка для 9–10 классов средней школы.* Киев: Радянська школа.

³⁴⁰ Уайзер, Г.М. та Климентенко, А.Д. 1978. *Підручник англійської мови для 8-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.

³⁴¹ Плодунов, И.С., Бербева, С.Г., Пескова, Т.Н. и Флорес-Фернандес, Х. М. 1980. *Испанский язык: учеб. для 9-го кл. средней шк.* 8-е изд. Киев: Радянська школа.

³⁴² Белоусова, В.А., Крымова, И.В. и Баскес, Д. 1980. *Испанский язык: учеб. пособие для 4 кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁴³ Кричевская, К.С. 1980. *Испанский язык: учеб. для 7-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁴⁴ Старков, А.П., Диксон, Р.Р. и Рыбаков, М.Д. 1982. *Английский язык. 5 класс.* Киев: Радянська школа.

здійснення контролю. При цьому підхід, реалізований у підручниках англійської мови Г.М. Уайзера і А.Д. Климентенко, збігався з підходом у підручниках німецької мови І.Л Бім і К.Б. Єсипович. Підходи у підручниках англійської мови А.П. Старкова мали багато спільного з підходами, представленими у підручниках французької мови Н.Н. Жукової і А.П. Шапко.

У підручниках Г.М. Уайзера на початкових етапах вивчення мови переважали вправи на усне мовлення. Згодом у 8-му класі читання і усне мовлення збалансовуються, а у старших класах увага зосереджується більше на розвитку уміння читати. При цьому А.Д. Климентенко і Г.М. Уайзер пропонують два види текстів: читання з безпосереднім розумінням і читання зі словником.

А.П. Старков у своєму підході наголошував на домінуванні читання з безпосереднім розумінням після відповідного усного опрацювання лексико-граматичного матеріалу, що передбачало усунення або попередження можливих труднощів у засвоєнні³⁴⁵. У зв'язку з цим у підручниках переважали завдання, спрямовані на *розвиток навичок і умінь читання*, де превалювали вправи на засвоєння і *контроль лексики та граматики*. На цій основі передбачалося формування уміння розуміти тексти і повідомлення, що, на думку авторів, було підготовкою до аудіювання. Це означало, що *навчання аудіювання знов-таки здійснювалося через навчання читання*. Наприклад, у підручнику англійської мови А.П. Старкова презентувався текст, а у кінці були наведені питання до нього (додаток ІІІ), на які учні мали відповісти академічно побудованими фразами. Аналіз представленого тексту свідчить про його енциклопедичний зміст, що підтверджувалося й запитаннями до нього.

Відповідно до такої методики навчання, учні могли, як засвідчували вчителі та методисти, читати і розуміти складні тексти, володіли конструкціями побудови писемного мовлення і відтворювали усно значні за

³⁴⁵ Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1974. Учебник английского языка для VI класса средней школы. Москва: Просвещение, с. 90.

обсягом тематичні повідомлення, але не могли сприймати інформацію на слух і вільно спілкуватися навіть на побутові теми³⁴⁶.

Наведені приклади демонструють різні підходи до здійснення контролю. За підходом Г.М. Уайзера, уміння читати реалізувалося у двох видах дій: розуміння основної думки прочитаного без словника і розуміння повної інформації тексту, прочитаного зі словником. Відповідно до підходу А.П. Старкова, *контролю підлягало сформоване уміння учнів читати тематичний текст з повним його розумінням*, що мало комплексний характер і, звісно, могло викликати певні труднощі для учнів і вчителів. Крім того, мала відбуватися демонстрація учнем розуміння тексту ІМ, проте для розвитку такого уміння було недостатньо практикуватися лише у читанні та перекладі, були потрібні вправи з говоріння (відповіді на запитання), тому основним об'єктом контролю навчальних досягнень учня фактично ставали його уміння читати й перекладати та елементарні уміння в говорінні.

Засвоєння граматики також організовувалося в підручниках по-різному. Так, А.П. Старков³⁴⁷ включав вправи і таблиці для тренування граматичного матеріалу без засвоєння правил. Така методика засвоєння граматичного матеріалу будувалася на неусвідомленні учнем цієї дії, що згодом призводило до її забування. Такий підхід *потребував проведення постійного поточного контролю* за рівнем засвоєння граматики шляхом виконання відповідних граматичних вправ і контрольних завдань.

У підручниках А.Д. Климентенко і Г.М. Уайзера граматичний матеріал пропонувався для рецептивного засвоєння, що, до речі, відповідало програмовим вимогам. Як приклад можна розглянути опрацювання The Past Continuous на першому уроці у 8-му класі, що спочатку роз'яснювалося за значенням і утворенням, а потім давалося правило³⁴⁸ (додаток Ю). З метою

³⁴⁶ Беспалова, Г.М., 1978. Общение на английском языке с первых уроков. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 84-86.

³⁴⁷ Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1974. *Учебник английского языка для VI класса средней школы*. Москва: Просвещение.

³⁴⁸ Уайзер, Г.М. та Климентенко, А.Д. 1978. *Підручник англійської мови для 8-го класу середньої школи*. Київ: Радянська школа, с. 4.

вправління включено вправи на пошук і переклад у тексті дієслів вивченої форми, а також рецептивні вправи (наприклад, додаток Я).

За таких умов учень мав усвідомлено запам'ятовувати граматичний матеріал, що позитивно позначалося на утриманні його в довготривалій пам'яті. *Контроль у цьому випадку передбачав перевірку рівня засвоєння правила у його безпосередньому використанні у мовленні.*

Загалом об'єктами контролю у підручниках ІМ для 5–8 класів були: слухо-вимовні навички, граматичні навички, лексичні навички, навички і уміння читання. У підручниках для 9–10 класів перелік об'єктів контролю розширювався: додатково об'єктами контролю були: глибина розуміння тексту, що містив незнайомі слова; граматичні навички щодо словотворення; лексичні навички щодо коректності перекладу; уміння діалогічного мовлення; уміння монологічного мовлення. Щодо граматичних навичок, то вперше об'єктами контролю виступали теоретичні знання з граматики: дослідження словотворення, частин мови тощо. Інформацію про розвиток об'єктів контролю у підручниках 70-х рр. ХХ ст. наведено у додатку АА.

У підручниках не використовувалися завдання для підсумкового контролю, тільки для поточного. У додатку АА наведено основні форми і види контролю за видами мовленнєвої діяльності, що мали місце в підручниках ІМ. Основними видами контролю були *індивідуальний та фронтальний, усний і письмовий, одно- і двомовний*. Для виявлення рівня володіння монологічним мовленням використовувались індивідуальні види контролю, наприклад: відповіді на запитання до тексту; монологічні висловлювання; читання і вибіркового переклад іншомовного тексту; відповіді на запитання до тексту або теми; передання змісту прослуханого тексту ІМ. *Основними методами письмового контролю були переклад ІМ як окремих, так і пов'язаних за змістом речень, відповіді на запитання до тексту, підстановчі вправи.*

Порівнюючи навчальні програми і підручники, можемо зазначити, що об'єкти контролю навчальних досягнень учнів у оволодінні ІМ у них не

зовсім збігалися. Так, у підручниках 70-х рр. XX ст. об'єктом контролю є навички і уміння підготовленого діалогічного мовлення, тоді як у програмі об'єктом контролю зазначено уміння самостійно без попередньої підготовки сформулювати висловлення відповідно до ситуації.

У підручниках не була представлена завершена система вправ, необхідна для навчання діалогічного, монологічного мовлення і читання, крім того, раціональна система лексичних і граматичних вправ для навчання мовного матеріалу була відсутня. Також, як зазначала Р.Ю. Мартинова, у цей період дещо знизилися вимоги до читання, сповільнилося формування активного і пасивного словника учня. Школярі не були здатні передавати зміст прочитаного навіть тоді, коли читали тексти легші, ніж у підручниках, хоча в таких текстах містився тільки відомий мовний матеріал³⁴⁹.

У 1970-х рр. у підручниках основними об'єктами контролю визначались уміння аудіювання, говоріння, читання. Письмо як і раніше залишалося засобом навчання, яке мало сприяти структурному оформленню усного мовлення, допомагаючи також опановувати техніку читання. Спілкуватися навчали на усній основі, використовуючи усне випередження ще під час першого року навчання. Крім того, навчальна література майже не містила вправ, пов'язаних із перекладом з рідної мови на іноземну, оскільки вони вважалися неефективними. Більшість авторів підручників стверджували, що використання рідної мови гальмувало формування мислення іноземною, яке найкраще розвивається на безперекладній основі³⁵⁰. З навичками іншомовної орфографії учнів знайомили письмові вправи у змісті підручників, які, крім того, автоматизували навички використання граматичних структур³⁵¹. Здебільшого вони мали імітаційний характер. Тільки на останніх етапах навчання у деяких письмових вправах були передбачені елементи творчості: наприклад, написання листа уявному

³⁴⁹ Мартинова, Р.Ю. 2004. Цілісна загально-дидактична модель змісту навчання іноземних мов. Київ: Вища школа.

³⁵⁰ Шкляева, А.С., 1973. Некоторые выводы о новых стабильных учебниках по французскому языку для V и VI классов общеобразовательной средней школы. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 79-86.

³⁵¹ Старков, А.П., Диксон, Р.Р. 1972. *Підручник англійської мови для 6-го класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.

другу, відгук про переглянутий фільм тощо.

У шкільній практиці рівень володіння монологічним, діалогічним усним мовленням, розумінням мовлення на слух часто визначали суб'єктивно. У 80-х рр. ХХ ст. з метою уникнення такого підходу методисти НДІ змісту і методів навчання АПН СРСР розробили критерії для контролю кожного виду мовленнєвої діяльності³⁵². Науковці запропонували інший підхід до оцінювання експресивного усного мовлення: розглядати його як суму умінь висловлювати свої думки. Встановивши рівень кожної складової, можна визначити вміння в цілому. Однак складові знову-таки визначалися за рівнем сформованості навичок володіння мовним матеріалом, тобто за рівнем автоматичного володіння вимовними навичками, лексичним і граматичним матеріалом, типовими фразами, що знову призводили до підрахунку помилок, а не встановлення рівня навченості. Зокрема, на їхню думку, найбільше відповідали усному монологічному мовленню такі прийоми контролю: виступ за темою, розповідь за сюжетом ілюстрації, розгорнуті відповіді на запитання. Контроль діалогічного мовлення учнів мав спільні риси з аналізом монологу. Однак в умовах діалогу поняття «фраза» і «репліка» визначалися інакше, ніж у монологічному мовленні. Основними показниками сформованості діалогічного мовлення учня було прийнято вважати: відповідність бесіди запропонованій ситуації; кількість реплік. Отже, основним прийомом контролю діалогічного мовлення була бесіда за ситуацією.

До найбільш ефективних методів контролю розуміння повідомлення на слух належали: переказ рідною мовою, відповіді на запитання. Крім того, опосередкованим показником розуміння змісту прочитаного визнавалася швидкість читання.

Підручники і посібники 80-х рр. ХХ ст. із ІМ, які використовувалися в

³⁵² Климентенко, А.Д. та Миролубов, А.А. ред., 1981. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Педагогика.

школах^{353,354,355,356,357,358,359,360,361,362,363,364,365,366}, представлено у додатку АБ. Вони були побудовані на засадах *свідомо-практичного методу*, згідно з яким визнавалася усна основа навчання з використанням структур або мовленнєвих зразків. Однак підходи авторів різних підручників різнилися, як це спостерігалось в попередньому історичному періоді: підручники англійської мови А.П. Старкова і Р.Р. Діксона, французької мови В.О. Слободчикова і А.П. Шапко ґрунтувалися на одному підході, а підручники німецької мови І.Л. Бім і О.О. Голотіної – на іншому. Проаналізуємо *види контрольних вправ* і, відповідно, визначимо *об'єкти контролю*, що були представлені в підручниках, і презентуємо їх у додатку АВ.

Аналіз змісту підручників показав, що підручники для 5–8 класів 80-х рр. ХХ ст. містили *більше контрольних вправ на усне мовлення і граматику*, ніж підручники для 5–8 класів 70-х рр. У підручниках для старшої школи також основна увага надавалася розвитку мовленнєвих умінь, причому переважно монологічного мовлення. Тексти для читання представлено в розділі «Домашнє читання», відповідно, контроль глибини

³⁵³ Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1980. *English: підруч. англ. мови для 5-го кл. середньої шк.* Київ: Радянська школа.

³⁵⁴ Старков, А.П., Діксон, Р.Р., 1980. *Підручник англійської мови для 10-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.

³⁵⁵ Шкляева, А.С., Турчина, Б.И., и Угимова, Т.А. 1981. *Французский язык: учеб. для 6-го кл.* Киев: Радянська школа.

³⁵⁶ Ленская, Л.А., Лиролла Альварес, Э. 1982. *Испанский язык: учеб. для 10-го кл. средней шк.* Москва: Просвещение.

³⁵⁷ Плахотник, В.М. и Мартынова, Р.Ю. 1984. *Английский язык: экспериментальное пособие для 4-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁵⁸ Старков, А.П., Диксон, Р.Р. и Рыбаков, М.Д. 1984. *Книга для учителя к учебнику английского языка для 4 класса средней школы.* Киев: Радянська школа.

³⁵⁹ Єнакієва, К.В. 1985. *Підручник німецької мови.* Київ: Вища школа.

³⁶⁰ Старков, А.П., Діксон, Р.Р. та Островський, Б.С. 1985. *Англійська мова: навч. посіб. для 7 кл. середньої шк.* Київ: Радянська школа.

³⁶¹ Слободчиков, В.А. и Шапко, А.П., 1986. *Французский язык: учеб. пособие для 4-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁶² Бим, И.Л. и Голотина, А.А. 1986. *Немецкий язык: учеб. пособие для IV кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁶³ Редько, В.Г. и Воронина, М.М. 1987. *Испанский язык: экспериментальное учеб. пособие для 5-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁶⁴ Тимченко, А.Т. и Василевецкая, Н.Н. 1987. *Французский язык: эксперим. учеб. пособие для 4-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

³⁶⁵ Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1987. *Підручник англійської мови для 7-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.

³⁶⁶ Плахотник, В.М., Мартынова, Р.Ю., и Захарова, С.Л. 1988. *Английский язык: экспериментальное учеб. пособие для 8-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

розуміння тексту значного обсягу на уроках здійснювався частково. Підручники містили такі *види вправ і контрольних завдань*: читання текстів, складених із знайомих слів, фонетичні вправи, переклад слів і речень, опис зображення на картинці. Відповідно, *об'єктами контролю були*: слуховимовні навички, граматичні навички, лексичні навички, уміння читати.

У підручниках для 9–10 класів об'єктом контролю було визначено глибину розуміння тексту, що містить незнайомі слова; граматичні навички щодо словотворення; лексичні навички щодо коректності перекладу; уміння й навички діалогічного та монологічного мовлення. Обсяг граматичних вправ збільшено порівняно із підручниками 70-х рр. ХХ ст., об'єктами контролю залишалися також теоретичні знання з граматики: про словотворення, частини мови тощо. Основна увага надавалася усному монологічному мовленню. Розвиток об'єктів контролю у підручниках 80-х рр. ХХ ст. подано у додатку АГ. У підручниках не були представлені завдання для підсумкового контролю, тільки для поточного. *Основними формами контролю були індивідуальний і фронтальний, усний і письмовий, одно- і двомовний*. Для виявлення рівня володіння монологічним мовленням використовувались *індивідуальні види контролю*, наприклад: відповіді на запитання за текстом; монологічні висловлювання; бесіда ІМ на запропоновану тему; читання і вибіркового переклад іншомовного тексту; передання змісту прослуханого оповідання ІМ. *Основними видами письмового контролю* були переклад речень, відповіді на запитання до тексту, підстановчі вправи, граматичні вправи на словотворення, частини мови. Як і для попереднього періоду, об'єкти контролю, зазначені у навчальній програмі і в підручниках, не збігалися.

Здійснений аналіз дає змогу стверджувати, що *проаналізовані підручники також децю відставали у темпах оновлення від навчальних програм*, що могло бути пов'язано з методичними розробками, які вимагали апробації. Крім того, методика контролю також відставала у розвитку від методики навчання ІМ, що виявляється у механічному перенесенні суто

контрольних дій на навчальні.

Українське підручникотворення періоду, що досліджується, залежало від навчальних програм і підручників, затверджених Міністерством освіти СРСР. Тому українські аналоги за своїм змістом здебільшого збігались із запропонованими зразками, підготовленими в Російській Федерації. Зрушення в цьому питанні відбулися у 80-х рр., ХХ ст. що пов'язано з розробленням та публікацією в Україні серії експериментальних навчальних посібників, зокрема за авторством Р.Ю. Мартинової, В.М. Плахотника (1984), М.М. Вороніної, В.Г. Редька (1987).

На початку 80-х рр. ХХ ст. реформування системи освіти було причиною внесення змін до навчальних програм з ІМ, зокрема, вивчення ІМ розпочиналося з 4 класу. Саме тоді були започатковані заходи з реформування системи освіти, але вони не принесли бажаних результатів, хоча і сформували умови для створення навчальної літератури нового покоління. Так, на це вплинуло прийняття Міністерством освіти СРСР постанови 1984 р. *«Про основні напрями реформування загальноосвітньої і професійної школи»*. Нею визначався загальний курс шкільної освіти на гуманізацію та демократизацію суспільства. Окреслені в ній завдання наголошували на необхідності вдосконалення чинних посібників і підручників та створення нових³⁶⁷.

Робота над створенням нової навчальної літератури з ІМ для ЗНЗ розпочалася ще раніше – у 1983 р., коли було започатковано підготовку підручників за авторством В.М. Плахотника, Н.М. Василівської, Р.Ю. Мартинової, В.Г. Редька, Т.Л. Сірик, О.Т. Тімченка. У 1983/84 рр. відбулася перевірка ефективності посібника з англійської мови В.М. Плахотника та Р.Ю. Мартинової. Вона охопила понад 400 учнів у класах експериментального і контрольного типів, де учні навчалися на

³⁶⁷ Верховный Совет СССР, 1984. *Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы*: постановление от 12 апреля №13-XI, [online] Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm [Дата звернення 22 травня 2019].

основі актуальних на той час підручників³⁶⁸. Результати експерименту становлять інтерес для нашого дослідження, оскільки вони продемонстрували, що в експериментальних класах були досягнуті вищі результати, бо контроль рівня навченості учнів в експериментальних класах був спрямований, насамперед, на мовні навички і передбачав охоплення всього мовного і мовленнєвого матеріалу, був систематичним, регулярним та об'єктивним³⁶⁹.

Кінець 80-х рр. XX ст. для українського державотворення був визначальним періодом. Так звана «перебудова» суспільного ладу, політика часткової відкритості викликали цікавість до життя за кордоном, тим самим з'явилася природна мотивація до вивчення ІМ. *Пріоритетними уміннями та навичками стають комунікативні.* Зміна пріоритетів у методології навчання ІМ спонукала до змін самої системи навчання та контролю. Певною мірою змінилися його об'єкти, форми та цілі.

У змісті підручників представлені вправи, спрямовані на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності, співвідношення яких залежало від концептуальних поглядів їх авторів. Водночас, простежувалися зміни у проведенні контролю рівня сформованості навичок та іншомовних умінь. Так, у підручниках *60-х рр. XX ст.* були подані вправи, спрямовані на засвоєння лексичного матеріалу, закріплення граматичних правил, виконання яких створювало базу для формування уміння читати і перекладати ІМ, розуміти на слух, вести діалог за певною темою. У підручниках *70-х рр. XX ст.* було подано більше вправ, які формували уміння читати, перекладати та відтворювати тексти. Підручники *80-х рр. XX ст.* містили завдання, орієнтовані на формування уміння спілкуватись ІМ, вести бесіду, стимулювати співрозмовника до продовження розмови.

Узагальнювальне бачення об'єктів контролю, які визначалися програмами і реалізовувалися у підручниках (60–80-ті рр. XX ст.),

³⁶⁸Плахотник, В.М. и Мартынова, Р.Ю. 1983. *Английский язык: учеб. задания для 4-х кл. средней общеобразоват. шк.* Одесса: НДІ педагогіки України. Ч. 1.

³⁶⁹ Плахотник, В.М., 1992. *Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (дидактико-методичний аспект).* Доктор наук. Київ. НДІ педагогіки України.

представлено у додатку АД.

Проаналізуємо розвиток об'єктів контролю в підручниках 90-х рр.
 XX ст. Підручникове забезпечення та навчально-методичні
 комплекти з ІМ у період 1990–2000 рр.

370,371,372,373,374,375,376,377,378,379,380,381,382,383,384,385,386,387,388,389,390,391,392,393,394,395,396,397,398,399,400,401

- ³⁷⁰ Плахотник, В.М. та Сірик, Т.Л. 1987. *Англійська мова*: навч. посіб. для 1 кл. шк. з викладанням ряду предметів англ. мовою. Київ: Радянська школа.
- ³⁷¹ Бім, І.Л. та Пассов, Ю.І. 1990. *Німецька мова*: навч. посіб. для 9 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.
- ³⁷² Бім, І.Л. та Пассов, Ю.І. 1991. *Німецька мова*: навч. посіб. для 10 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.
- ³⁷³ Бім, І.Л. та Пассов, Ю.І. 1992. *Німецька мова*: навч. посіб. для 11 кл. серед. шк. Київ: Освіта.
- ³⁷⁴ Сан-Франтьє. 1993. *Підручник французької мови*. Київ: Генеза.
- ³⁷⁵ Бевзенко, Т.П. 1994. *Експериментальний навчальний посібник з англійської мови для 8 класу середньої школи: інтенсивний курс*. Київ: Вища школа.
- ³⁷⁶ Бевзенко, Т.П. 1994. *Книга для вчителя до експериментального навчального посібника з англійської мови для 8 класу середньої школи: інтенсивний курс*. Київ: Вища школа.
- ³⁷⁷ Плахотник, В.М. та Мартинова, Р.Ю. 1994. *Англійська мова*: підруч. для 5-го кл. середньої загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.
- ³⁷⁸ Тимченко, О.Т. та Василювська, Н.М. 1994. *Французька мова*: підруч. для 5 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁷⁹ Тимченко, О.Т. та Василювська, Н.М. 1994. *Французька мова*: підруч. для 6 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁸⁰ Тимченко, О.Т. та Василювська, Н.М. 1994. *Французька мова*: підруч. для 7 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁸¹ *Трамполін-1*: підруч. фр. мови, 1995. Київ: Генеза.
- ³⁸² Плахотник, В.М. та Сірик, Т.Л. 1995. *Книжка для вчителя до навчального посібника з англійської мови для 1 класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови*. Київ: Освіта.
- ³⁸³ Басай, Н.П. 1995. *Німецька мова*: підруч. для 5-го кл. серед. загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.
- ³⁸⁴ Гергель, А.Ф. 1995. *Ходімо з нами. Англійська мова для початківців*. Київ: Освіта.
- ³⁸⁵ Гергель, А.Ф. 1995. *Ходімо з нами. Англійська мова для початківців*: підруч. для 1 кл. Київ: Освіта.
- ³⁸⁶ Сірик, Т.Л. 1995. *Англійська мова*: навч. посіб. для 9 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁸⁷ Сірик, Т.Л. 1995. *Англійська мова*: експерим. навч. посіб. для 9 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁸⁸ Редько, В.Г. та Вороніна, М.М. 1995. *Мої перші кроки в іспанській мові*: підруч. для 5 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁸⁹ Редько, В.Г. 1995. *Іспанська мова*: підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.
- ³⁹⁰ Редько, В.Г. 1996. *Іспанська мова для початківців*: підруч. для 1-го кл. загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.
- ³⁹¹ Скляренко, Н.К. 1996. *Англійська мова у спілкуванні*: підруч. для 5 кл. середньої шк. Київ: Освіта.
- ³⁹² Дручків, Н.Ю. та Паришкова, О.О. 1997. *Німецька мова у грі (НМК для 1-го класу)*. Київ: Освіта.
- ³⁹³ Скляренко, Н.К. 1997. *Англійська мова у спілкуванні. 6 клас*. Київ: Освіта.
- ³⁹⁴ Сірик, Т.Л. 1997. *Підручник з англійської мови для 5-го класу*. Київ: Довіра.
- ³⁹⁵ Шпанько, М.С. 1997. *Англійська мова*: підруч. для 10-11 кл. середньої шк. з поглибленим вивченням англ. мови. Київ: Равлик.
- ³⁹⁶ Шпанько, М.С. 1997. *Англійська мова*: підруч. для 10-11 кл. середньої шк. з поглибленим вивченням англ. мови. Київ: Равлик.
- ³⁹⁷ Гергель, А. 1997. *Навколо світу (НМК для 2-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови)*. Київ: Бост Арт.
- ³⁹⁸ Гергель, А. 1997. *Чарівна бібліотека (НМК для 3-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови)*. Київ: Бост Арт.
- ³⁹⁹ Гергель, А. 1997. *По звивистій дорозі (НМК для 4-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови)*. Київ: Бост Арт.
- ⁴⁰⁰ Литвинюк, О.І. 1997. *Bright English (країнознавчий підручник для всіх типів шкіл)*: для 10-го кл. загальноосвіт. шк. Київ: Навчальна книга.
- ⁴⁰¹ Сірик Т.Л. 1998. *Підручник з англійської мови для 6-го класу*. Київ: Вежа.

,402,403,404,405,406,407,408,409,410,411,412,413,414 представлено у додатку АЕ.

Комплексний підхід до контролю був продемонстрований у підручнику з англійської мови для 5-го класу за авторством В.М. Плахотника⁴¹⁵. Він включав такі структурні компоненти: 24 цикли, 128 уроків, правила орфографічної вимови, додаток, англійський алфавіт, англо-український та українсько-англійський словники. З першого уроку вводилися вправи на озвучування літер та їх написання; читання слів, що складалися з вивчених літер, та їх написання. Домашнє завдання передбачало написання вивчених слів, їх переклад англійською мовою, запитання англійською у батьків, друзів, як їх звуть. Отже, фразу «*What is your name?*» учні вивчили у класі усно з перекладом кожного слова, а вдома написали, прочитали, проговорили з іншими словами. За цим прикладом чітко простежується свідомо-перекладна методика навчання мови, за якою будувався підручник.

Так, навчання ІМ, згідно з концепцією авторів підручників, ґрунтувалося на принципі усної основи, однак він трактувався по-іншому: не проводиться усний вступний курс, не використовується усне випередження. Як наголошує В.М. Плахотник, «спеціально проведені нами експерименти показують: якщо учень засвоїв в усній формі 5-6 слів, то він не вдивляється в слово, не пригадує правил озвучування і читання, а відгадує його звучання по перших буквах. Це негативно впливає на

⁴⁰² Склярєнко, Н.К. 1998. *Англійська мова у спілкуванні. 5 клас*. Київ: Освіта.

⁴⁰³ Бевзенко, Т.П. 1998. *Teacher's book: посіб. для вчителя англ. мови для 5 кл.* Київ: Наукова думка.

⁴⁰⁴ Склярєнко, Н.К. 1998. *Англійська мова у спілкуванні. 7 клас*. Київ: Освіта.

⁴⁰⁵ Бевзенко, Т.П. 1999. *Англійська мова. Інтенсивний курс. 5 клас : навч. посіб.* Київ: Наукова думка.

⁴⁰⁶ Плахотник, В.М. та Сірик, Т.Л. 1998. *Англійська мова. 1 клас: кн. для вчителя*. Київ: Освіта.

⁴⁰⁷ Литвинюк, О.І. 1999. *Яскрава англійська: підруч. для 8-х кл. серед. шк.* Донецьк: Навчальна книга.

⁴⁰⁸ Литвинюк, О.І. 1999. *Яскрава англійська: підруч. для 9-х кл. серед. шк.* Донецьк: Навчальна книга.

⁴⁰⁹ Тимченко, О.Т. 1999. *Французька мова: підруч. для 8 кл. середньої шк.* Київ: Вежа.

⁴¹⁰ Василивецька, Н.М. 1999. *Французька мова: підруч. для 8 кл. серед. шк.* Київ: Освіта.

⁴¹¹ *Навчально-методичні комплекси для всіх типів загальноосвітніх навчальних закладів (1–11 класи)*, 2008. Лонгман (Великобританія).

⁴¹² Шпанько, М.С. 2000. *Англійська мова: підручник для 10–11 класів середньої школи з поглибл. вивч. англ. мови*. Харків: Скорпіон.

⁴¹³ Склярєнко, Н.К. 2000. *Англійська мова у спілкуванні: підруч. для 8 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.

⁴¹⁴ *Навчально-методичні комплекси для спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій*, 2008 Оксфорд: Юніверсіті Прес.

⁴¹⁵ Плахотник, В.М., 1998. Мартинова Р.Ю. *Підручник для 5 класу середньої школи*. Київ: Освіта.

формування техніки читання»⁴¹⁶.

Протягом першого півріччя накопичується достатній мовний матеріал для впровадження його тематичної організації, в якій кожен цикл відповідає певній темі для розвитку говоріння, читання і письма. Проаналізуємо контрольні вправи і, відповідно, об'єкти контролю в підручнику з англійської мови для 5 класу В.М. Плахотника, Р.Ю. Мартинової (додатку АЖ).

Підручник англійської мови В.М. Плахотника забезпечував багатократність сприймання учнями літер, графічних образів слів, словосполучень, коротких речень. З цією метою виконувалися найрізноманітніші вправи, наприклад: покажіть літери, що відповідають вимовленим звукам; підберіть до маленьких великі літери; визначте кількість літер і звуків у слові; напишіть літеру, що відповідає звуку; напишіть слова і перекладіть їх українською мовою.

Поряд із тим, надаючи увагу комунікативним умінням і навичкам, автори не подавали інформацію щодо наголосів, зв'язності виразів. Навчання письма реалізувалося через формування навичок, пов'язаних із засвоєнням звуко-буквенних відповідностей.

Для розвитку навичок і вмінь говоріння до підручника були включені такі види вправ: *некомунікативні вправи, умовно-комунікативні*.

Проте підручник не містив вправ на аудіювання. Це свідчить, що *поточному контролю* підлягали уміння читати, писати, говорити в межах запропонованих тем. Крім того, чотири уроки містили контрольні завдання, а урок 61 називався *контрольним*. Авторами було запропоновано *проміжні контрольні роботи*, які включали переклад словосполучень і речень українською та англійською мовами, опис малюнків. Останній урок 128 передбачав проведення *підсумкового контролю* у формі контрольної роботи, який містив не лише переклад, а й написання твору на одну з трьох запропонованих тем (додаток АЖ).

⁴¹⁶ Плахотник, В.М., 1995. Навчання іноземних мов у середній школі: концепція та її реалізація. *Іноземні мови*, № 1, с. 9-12.

Згідно з вимогами програми, контролю підлягали усі види мовленнєвої діяльності, однак у проаналізованому підручнику об'єктами контролю стали уміння перекладати українською і англійською мовами, письмо і писемне мовлення. Тут використовувалися *такі форми контролю*: усне опитування (фронтальний, індивідуальний і взаємний контроль – *робота в парах, це нова форма контролю, що з'явилася у 1990-х рр.*), письмова контрольна робота.

Колектив авторів під керівництвом Н.К. Складенко створив НМК для 5-го класу і започаткував нову серію підручників англійської мови для ЗЗСО під назвою «*English through Communication*» («Англійська мова у спілкуванні»)⁴¹⁷. Назва відбивала основні методичні положення цього комплексу – навчати школярів англійської мови через спілкування нею. НМК включав взаємопов'язану систему вправ на оволодіння продуктивними видами мовленнєвої діяльності – говорінням і письмом, а також окремі системи вправ для навчання аудіювання та читання. В основі вправ лежать різноманітні навчально-мовленнєві ситуації, у яких учні від свого імені або від імені персонажа спілкувався з іншими літературними персонажами, своїми ровесниками і дорослими, використовуються фронтальні, хорові, парні, групові, командні та індивідуальні форми роботи: «ланцюжок», «ланцюжок з повторенням», «снігова грудка» тощо. Аналіз вправ представлено у додатку АЗ.

З наведених прикладів можна дійти висновку, що обсяг матеріалу для навчання усного мовлення був значно більшим, ніж для навчання читання і письма. Формування умінь усного мовлення відбувається паралельно з формуванням мовних навичок. Найбільший інтерес для нашого дослідження становлять останні параграфи кожного циклу, які містили завдання для контрольної роботи, що полягає в обговоренні запропонованої теми.

Перевірка розуміння прослуханого і прочитаного тексту, зазвичай, здійснювалося за допомогою різноманітних *контрольних завдань*:

⁴¹⁷ Складенко, Н.К. 1996. *Англійська мова у спілкуванні (НМК для 5-го класу середньої загальноосвітньої школи)*. Київ: Освіта.

альтернативних і поєднувальних тестів, тестів множинного вибору, закінчення запропонованих тверджень, відповідей запитання. Описані завдання виконуються переважно у *письмовій формі*. З метою перевірки розуміння прочитаних текстів широко використовувався пошук у тексті певної інформації, формулювання повних відповідей на запитання, читання вголос або виписування, висловлення своїх думок з приводу прочитаного. Переважна більшість пропонованих підручником завдань були спрямовані на розвиток продуктивних усномовленнєвих умінь, що передбачало продукування монологу. Підручник містив і *тестові завдання*, спрямовані на контроль знань із лексики, граматики і фонетики.

Таким чином, можемо зазначити, що загалом, упродовж аналізованого періоду *60-90-х рр. XX ст.* об'єкти контролю, зазначені у програмах, і реалізованих у підручниках не завжди збігалися, що пояснюється тим, що процес підручниковтворення відставав у часі від розроблення програм. Загалом, підручники відповідали методам навчання ІМ, і для них також упродовж всього періоду була характерна тенденція відповідності об'єктів контролю ступеню відкритості країни. Отже, можемо стверджувати, що у *90-х рр. XX ст.* система освіти України зазнала *суттєвих* змін щодо підходу до організації шкільного навчання ІМ, оновлення його навчально-методичного забезпечення.

2.3. Форми, види і засоби перевірки навчальних досягнень учнів з іноземної мови в історико-педагогічній ретроспективі

У *60-х рр. XX ст.* шкільна іншомовна освіта перейшла на новий метод навчання ІМ: зі структурно-формального на функціонально-комунікативний. Як стверджувала Р.Ю. Мартинова, це відбулося після визнання діяльнісної природи мови, коли комунікацію було визнано її основною функцією. У

методиці навчання ІМ робилося багато спроб щодо розв'язання проблеми організації контролю у системі шкільної іншомовної освіти, що дістало відображення у програмах і підручниках ІМ.

Як уже зазначалося, навчальна програма 1961 р. передбачала *поточний, тематичний і підсумковий* контроль. Щодо підсумкового контролю, то поставала потреба і у внесенні змін у завдання іспитових білетів з ІМ (додаток АІ). Завдання в білетах з ІМ для 11-го класу за 1960/61 рр. були компромісним варіантом, оскільки були складені так, щоб виявити ЗУН учнів у відповідності з чинною програмою і водночас надати іспиту практичнішого характеру, тобто більшу увагу звернути на виявлення умінь і навичок користуватись ІМ при читанні та усному мовленні⁴¹⁸.

Обсяг вимог у цьому перехідному варіанті білетів був встановлений таким чином, щоб можна було виявити: рівень сформованості уміння читати вголос і розуміти за допомогою словника тексти середньої складності з науково-популярної, суспільно-політичної і художньої літератури; рівень сформованості уміння вести бесіду ІМ у межах вивченої тематики.

Знання мовного матеріалу перевірялися в контексті контролю уміння читати і усного мовлення. Тому в завданнях білетів були відсутні будь-які вказівки щодо викладення правил граматики, як це мало місце в попередні роки. У статті А.Л. Димент наведено, що в завданнях іспитових білетів попередніх років, наприклад, з англійської мови вимагалось розповісти про морфологічні особливості модальних дієслів, з німецької мови – розказати про утворення Perfect і Plusquamperfekt, з французької мови – Futur immediat, іспанської мови – Pretérito perfecto, Imperfecto, Futuro, Indefinido⁴¹⁹.

Для перехідного варіанта іспитових білетів пропонувалося два питання. У першому необхідно було прочитати з повним розумінням незнайомий текст, використовуючи словник, а також знайти в ньому граматичне явище, вказане в білеті, і пояснити його вживання в тексті (додаток АІ).

⁴¹⁸ Экзаменационные билеты по иностранному языку в 1960/61 учебном году, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 20-24.

⁴¹⁹ Димент, А.Л., 1967. О подготовке и проведении экзаменов на аттестат зрелости по английскому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

Особливістю першого питання було те, що воно не передбачало обов'язкового використання перекладу як засобу контролю розуміння прочитаного, оскільки в процесі вивчення ІМ більша увага надавалася саме безперекладному розумінню тексту, а отже, і безперекладним формам контролю. Проте використання тільки безперекладних форм контролю розуміння тексту вважалося передчасним, тому пропонувалися такі види контролю, як вибірковий переклад або відповіді на запитання. Тексти для читання добиралися вчителем із різних джерел і складали 12–14 рядків тексту, що відповідало 600–650 друкованим знакам. Об'єктами контролю при цьому були: здатність зрозуміти незнайомий текст, використовуючи словник; коректність вимови; правильність визначення запропонованої граматичної конструкції та пояснення її використання.

Метою другого питання була перевірка рівня сформованості умінь і навичок учнів в усному мовленні у формі бесіди на одну з тем, яка здійснювалася шляхом постановки учневі 8–10 запитань відповідно до теми білета (додатки АК і АЛ). При оцінюванні відповіді на друге запитання білета пропонувалось оцінювати не тільки правильність відповіді, але і її швидкість, тобто якість реакції на поставлене запитання і глибину розуміння⁴²⁰. У роботі висувалися вимоги до організації іспиту: іспит повинен був проводитися ІМ, час, відведений на підготовку учня, не повинен був перевищувати 15–20 хвилин.

Поряд із тим, аналізуючи досвід організації іспиту з ІМ у 11-му класі як підсумкового контролю, у праці Г.Л. Димент наведено такі рекомендації до іспитових білетів з ІМ: тексти для читання повинні являти собою завершений за змістом уривок у 12–14 рядків, містити граматичне явище, яке вказане в білеті, і відповідати за складністю текстам підручника. Приклад рекомендованого тексту подано в додатку АІ. У цьому тексті, який містив п'ять незнайомих для учнів слів, рекомендувалося запропонувати учням продемонструвати знання матеріалу про нереальні умовні речення і

⁴²⁰ Димент, А.Л., 1967. О подготовке и проведении экзаменов на аттестат зрелости по английскому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24–26.

пояснити вживання умовного способу в цьому реченні, або знайти в тексті речення з прямою мовою і передати їх зміст непрямою. У цій роботі зазначено, що контролю підлягала не тільки успішність учнів, а й діяльність учителя. Під час іспиту обліковувалися помилки учнів з метою виявлення найбільш типових з них, які свідчать про недоліки у роботі вчителя⁴²¹. Отже, можна стверджувати, що підсумковий контроль розглядався як *засіб зворотного зв'язку і самоконтролю* діяльності вчителя.

Проблема поточного контролю часто віддавалася «на відкуп» самим учителям, що виявлялось у самостійності вибору ними завдань для здійснення контролю навчальних досягнень учнів. Цікавим для нашого дослідження є практичний досвід учителів в організації та застосуванні різних *форм і засобів поточного контролю*. Наприклад, у праці «Опитування в системі уроків іноземної мови» (1967)⁴²² зазначено, що облік і контроль знань учнів повинні здійснюватися протягом усього уроку і бути спрямованими на практичне оволодіння усним мовленням, читанням, розумінням тексту і письмом. Передбачаються такі види контролю: перевірка знань виразів класного вжитку, усний переклад речень, диктанти, діалоги, мовлення за картинкою, читання вголос тексту, твори, описи. Отже, можна стверджувати, що контролю підлягали всі види мовленнєвої діяльності, проте більш прогресивні педагоги вважали, що основну увагу слід надавати усному мовленню.

В.П. Іванов-Клишніков у своїй праці «Досвід об'єднання контрольної та навчальної функцій уроку» рекомендував таку організацію перевірки ЗУН, за якої завдання контролю підпорядковуються цілям навчання ІМ. Автор пропонував будувати уроки таким чином, щоб вони були присвячені переважно мовленнєвим завданням, а підсумкова оцінка за урок ставилася б на основі складових оцінок за усні вправи, техніку читання, переклад і

⁴²¹ Димент, А.Л., 1967. О подготовке и проведении экзаменов на аттестат зрелости по английскому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

⁴²² Опрс в системе уроков иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 1967, № 3, с. 24-26.

аналіз тексту, синтетичне читання, письмові вправи⁴²³.

Так, у праці Г.А. Солдатов⁴²⁴ «Організація контролю в процесі навчання німецької мови учнів 6 класу» зазначалося, що протягом уроку вчитель говорить значно більше часу, ніж учні, що не дає змоги учням тренуватись у самостійному висловлюванні своїх думок ІМ. Автор вважав малоефективними такі види контролю, як індивідуальне опитування на оцінку, багаторазове повторювання на уроці фраз-запитань тощо. Натомість, пропонував контролювати уміння учнів висловлювати свої думки ІМ через підготовлені ними діалоги за певною тематикою. Протягом півріччя кожна пара учнів мала готувати по шість діалогів відповідно до запропонованих тем. Таким чином, контроль мовленнєвих умінь і навичок ставав постійним, урок використовувався для роботи усім класом, що дає змогу покращити успішність учнів і створює кращі умови для творчої діяльності вчителя. Також пропонувалося для перевірки умінь і навичок усного мовлення організовувати спеціальні уроки. Під час уроку вчитель мав змогу застосувати такий вид контролю, як *взаємний контроль учнів*: учні відповідали на запитання, що ставились як учителем, так і учнями; доповнювали описи картинок; учні виправляли помилки однокласників.

Питання доцільності використання *взаємного учнівського контролю* під час вивчення ІМ лишалося дискусійним. Так, у праці Г.В. Рогової «Питання організації навчання ІМ у старших класах» (1965)⁴²⁵ зазначено, що *такий вид контролю є недоцільним*, оскільки, слухаючи своїх товаришів, учні повинні спрямовувати увагу на зміст повідомлень, а не на помилки структурного характеру, тоді як виконання одночасно двох завдань для учнів є неефективним і занадто складним. У праці К.В. Воскресенської *запропоновано відмовитися*⁴²⁶ *від такої форми контролю і*

⁴²³ Иванов-Клышников, В.П., 1960. Опыт объединения контрольной и обучающей функций урока. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

⁴²⁴ Солдатов, Г.А., 1961. Организация контроля в процессе обучения немецкому языку в 6 классе. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 66-70.

⁴²⁵ Рогова, Г.В., 1965. Вопросы организации обучения иностранным языкам в старших классах. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 14-21.

⁴²⁶ Воскресенская, К.В., 1967. О некоторых приёмах исправления ошибок. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 64-68.

використовувати виключно учительський контроль. При цьому, на думку автора, помилки учня можуть бути виправлені як під час бесіди, так і після неї залежно від типів помилок. У праці І.І. Антонової, Л.А. Філясової «Перевірка мовленнєвих умінь і навичок у процесі роботи над їх розвитком» пропонувалося використовувати самоконтроль учнів для виправлення їхніх помилок. Для цього у відповідях на запитання учневі пропонуються уточнювальні запитання або фрази. Так, якщо учень припустився помилки в порядку слів у відповіді на запитання «*When did you take part in chess tournament?*», то учитель говорить: «*Pay attention to the order of words*». Крім того, запис відповідей учня на магнітофонну плівку і подальше її прослуховування дозволяли йому самому помітити і виправити свої помилки. Часто до цього залучалися й інші учні. Такий «змішаний» тип контролю, на думку авторів, був більш раціональним, ніж індивідуальний, оскільки залучав усіх учнів до активної роботи, давав змогу не тільки перевіряти рівень практичного оволодіння мовою, а й сприяв розвитку мовленнєвих умінь і навичок, дозволяв оцінити відповіді більшої кількості учнів⁴²⁷.

З метою охоплення контролем розуміння тексту використовувалися, наприклад, *тестові форми контролю*. Уперше застосування тестових форм контролю під час навчання ІМ описано в праці З.А. Кудикіної «Ефективний засіб контролю»⁴²⁸, де пропонується застосовувати програмований контроль якості прочитаного тексту, оскільки поточне усне опитування не завжди є можливим через брак часу, а проведення письмових контрольних робіт вимагає значних затрат часу. Програмований контроль у цій праці являв собою тест із 10 запитань, що передбачали вибір однієї правильної відповіді з семи запропонованих, при цьому ці варіанти були граматично та лексично правильно побудовані (додаток АМ). Такий вид контролю враховував індивідуальні особливості в засвоєнні матеріалу, скорочував час на

⁴²⁷ Антонова, И.И. и Филясова, Л.А., 1967. Проверка речевых умений и навыков в процессе работы над их развитием. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 61.

⁴²⁸ Кудыкина, З.А., 1967. Эффективный способ контроля. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 23-26.

проведення контрольної роботи. Поряд із тим, дискусійним було питання щодо критеріїв оцінювання успішності учнів із ІМ. Чинна п'ятибальна система оцінювання^{429,430} не задовольняла вчителів, оскільки відмінності між балами «3» і «4» були нечіткими; деякі педагоги почали використовувати «доповнення» до звичайної п'ятибальної шкали у вигляді знаків «плюс», «мінус». Реально виходило три градації «п'ятірки» («п'ять з плюсом», «п'ять», «п'ять з мінусом»), три градації «четвірки», три градації «трійки» (аналогічно) і «двійка». У результаті – типова десятибальна шкала оцінок. Проте чинні правила ведення класних журналів не дозволяли вчителям використовувати оцінки з додатковими позначками. У цих умовах педагог ішов на компроміс: у класному журналі виставляв звичайні оцінки, а у своїй записній книжці – уточнені.

Під час визначення четвертних і підсумкових оцінок не допускалося виведення їх як середніх арифметичних. Підсумкові оцінки повинні були відповідати рівню сформованості ЗУН учня до моменту його атестації.

Так, у праці В.П. Іванова-Клишнікова «Досвід об'єднання контрольної та навчальної функцій уроку»⁴³¹ пропонувалося виставляти в журнал поточну оцінку як підсумкову на основі 8–10 проміжних оцінок за усні вправи, техніка читання, переклад і аналіз тексту, синтетичне читання, письмові вправи.

У праці Н.В. Солдатова «Організація контролю в процесі навчання німецької мови учнів 6 класу»⁴³² теж обґрунтовується подібний підхід і пропонується враховувати усне мовлення, техніку читання, роботу зі словником, письмову роботу, ведення зошиту. Протягом чверті кожному

⁴²⁹ СНК РСФСР, 1944. О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы: постановление 10 января. *Сборник материалов о работе школ*, [online] Вип. 10, с. 10-112. Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200307212> [Дата звернення 9 вересня 2019].

⁴³⁰ Народный комиссариат просвещения РСФСР, 1944. *Инструкция о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы*: от 29 февраля, [online] Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200307212>. [Дата звернення 22 квітня 2019].

⁴³¹ Иванов-Клышников, В.П., 1960. Опыт объединения контрольной и обучающей функций урока. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

⁴³² Солдатов, Г.А., 1961. Организация контроля в процессе обучения немецкому языку в 6 классе. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 66-70.

учневі виставлялося по 12–15 оцінок. Автор, не відкидаючи важливість усного поточного контролю, обґрунтовує необхідність письмового тематичного контролю. Тематичний письмовий контроль здійснюється у вигляді письмових самостійних робіт з ІМ на теми: автобіографія, опис пори року за картинками, відповідь на запитання за прочитаним текстом. Пропонується здійснювати тематичний письмовий контроль один раз на три тижні. Такі роботи передбачали домашню самопідготовку і мали на меті набуття навичок самостійного практичного застосування знань, здобутих на уроках, шляхом викладення своїх думок іноземною мовою в письмовій формі. Об'єктами контролю виступали грамотність і уміння письмово викладати свої думки, що передбачало подвійну оцінку. Так, уперше був застосований принцип подвійної оцінки для оцінювання письмових робіт із ІМ, а не тільки для оцінювання письмових робіт рідною мовою. Отже, контроль ЗУН став постійним і повним, він не обтяжував учнів, оскільки відбувався непомітно для них. Розгорнутий контроль дозволяв реалізовувати його об'єктивність, систематичність, цілеспрямованість, а також функцію самоконтролю.

Е.Д. Широков також пропонував здійснювати диференційоване врахування ЗУН з ІМ завдяки розширенню переліку об'єктів контролю: контролю підлягали уміння і навички усного мовлення, переклад з ІМ зі словником і без нього, знання лексики, вимова, письмо на дошці, синтетичне читання, ведення зошита, контрольні роботи. Такий підхід, на думку автора, забезпечував об'єктивність і систематичність контролю, створював можливість контролю малого обсягу матеріалу під час фронтального опитування, створював засади для самоконтролю діяльності як педагога, так і учня⁴³³.

Аналогічний підхід пропонувався і для підсумкового контролю. Так, у праці А.Л. Димент⁴³⁴ під час проведення іспиту з ІМ об'єктами контролю

⁴³³ Широков, Е.Д., 1961. Дифференцированный учёт знаний, умений и навыков по немецкому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 70-74.

⁴³⁴ Димент, А.Л., 1967. О подготовке и проведении экзаменов на аттестат зрелости по английскому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

були навички й уміння читання, навички перекладу, відповіді на запитання, знання з граматики. Контроль передбачав обов'язкову фіксацію помилок учнів. Підсумкова оцінка виставлялась як середня за відповідь на перше питання (читання тексту) і друге питання (усне мовлення).

Отже, бачимо, що питання застосування нових форм і засобів контролю було актуальним для педагогів-практиків. Вони застосовували такі прогресивні методики контролю, як самоконтроль учнів, залучення учнів до контролю, змішані форми контролю, тестові форми контролю.

У радянській педагогіці питання тестування представлено в працях Л.В. Банкевича (1965)⁴³⁵, І.А. Цатурової (1971)⁴³⁶, І.А. Рапопорта (1987)⁴³⁷, А.Ю. Горчева (1988)⁴³⁸, В.О. Коккоти (1989)⁴³⁹ та ін. У СРСР розроблення та застосування методу тестування розпочалося *на початку 60-х рр. ХХ ст.*, що пов'язано із запровадженням програмованого навчання і, відповідно, програмованого контролю. Педагоги-практики використовували під час контролю набори завдань у тестовій формі. Наприклад, у праці Г.Ф. Ігнат'юнка «Індивідуальний контроль за допомогою карток» (1965)⁴⁴⁰ запропоновано такий спосіб контролю: учням роздаються картки, у верхній частині яких написано сім слів (речень, питань) рідною мовою, а з правого боку – десять слів (речень, питань) англійською мовою, трьом словам не дається еквівалент. Приклад картки представлено в додатку АМ. Учень повинен визначити відповідний варіант ІМ до слів, написаних рідною мовою, і помітити їх. Такий спосіб перевірки автор рекомендує застосовувати після опрацювання нової теми, нового тексту, для контролю засвоєння нових слів або речень, граматичних конструкцій, розуміння змісту тексту (питання-відповідь). Отже, тестування не розглядалося рівнозначним

⁴³⁵ Банкевич, Л.В., 1965. Система тестов в американской методике. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 51-61.

⁴³⁶ Цатурова, И.А., 1971. *Элементы тестирования в методике обучения чтению в техническом вузе (на материале английского языка)*. Кандидат педагогических наук. Баку.

⁴³⁷ Рапопорт, И.А. 1987. *Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе*. Таллин: Вальнус.

⁴³⁸ Горчев, А.Ю., 1988. Самостоятельная работа школьников по иностранному языку: условия эффективности. *Иностранные языки в школе*. № 4, с. 104-109.

⁴³⁹ Коккота, В.А. 1987. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.

⁴⁴⁰ Рабинович, Ф.М. и Розенкранц, М.В., 1977. О составлении тестов для контроля понимания в процессе чтения. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 34-39.

видом контролю, а лише додатковим, таким, що доповнює інші засоби контролю.

Протягом 70–80-х рр. XX ст., проблемою створення та апробації тестів з ІМ займалися: кафедра іноземних мов Таганрогського радіотехнічного інституту на чолі з І.А. Цатуровою, співробітники Московського державного інституту іноземних мов імені М. Тореца Ю.А. Веденяпін, С.К. Фоломкіна, Н.С. Шебеко, вчені УРСР та ЕРСР І.А. Рапопорт, І.Й. Соттер і Р.П. Сельг, колектив кафедри ІМ Ленінградського політехнічного інституту під керівництвом проф. Л.В. Банкевича, викладачі кафедри іноземних мов Талліннського політехнічного інституту на чолі з В.В. Коккотою та ін. Так, під керівництвом І.А. Цатурової було запропоновано і апробовано систему локально стандартизованих тестів навчальних досягнень для студентів, а також тест стартового рівня, стандартизований тест з граматики і тест з лексики. Згодом був організований факультет підвищення кваліфікації з тестування для викладачів і проводилися регулярні школи-семінари. Напрями досліджень І.А. Рапопорта є досить різноманітними: апробація стандартизованих тестів (спільно з І.Й. Соттером і Р.П. Сельгом), питання методології створення мовних тестів, удосконалення техніки тестування, проблеми надійності та валідності тестів тощо.

У республіках Прибалтики були складені та апробовані локально стандартизовані тести АТ-78 і АТ-80, надано увагу питанням техніки тестування – створення тестів типу клоуз (cloze), тестів з аудіювання та лінгвістичних здібностей⁴⁴¹. Проте вони стосувалися не шкільного навчання, а діяльності вищих навчальних закладів.

Здійснений нами аналіз чинної джерельної бази дав змогу узагальнити різні підходи до категорії «тест». Презентуємо їх. Отже, тест – це:

1) короткочасне, технічно нескладне випробування, що проводиться в рівних для всіх умовах і має вигляд такого завдання, виконання якого

⁴⁴¹ Коккота, В.А. 1987. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа, с. 56.

піддається кількісному підрахунку і слугує показником рівня розвитку у певний момент відомої функції у певного досліджуваного об'єкта (С.І. Воскерчян⁴⁴²);

2) централізований, формалізований письмовий контроль, який дає можливість визначити основні параметри якісного і кількісного стану навченості учнів на кожному етапі навчання (І.А. Цатурова⁴⁴³);

3) контрольне завдання, що проводиться в рівних для всіх учнів умовах, тривалість і характер якого чітко співвіднесені з об'єктивними чинниками і результати виконання якого піддаються кількісній оцінці, що є показником певних результатів навчального процесу на момент проведення тесту (Е.А. Штульман⁴⁴⁴);

4) сукупність запитань і завдань, які надаються об'єкту перевірки з метою кваліметричного виявлення соціальних, психічних і психофізіологічних характеристик його особистості, ретельним способом підготовлена відповідно до певних розроблених правил. Ці завдання пройшли попередню експериментальну перевірку і спеціальну процедуру для поліпшення, мають достатні характеристики своєї ефективності, відрізняються формалізацією відповідей учнів, виділенням у них частини, яка мають найбільше інформаційне навантаження, що прискорює, полегшує і об'єктивізує їх подальший аналіз, обробку й інтерпретацію (І.А. Рапопорт⁴⁴⁵);

5) система завдань особливої форми, певного змісту, наростаючої складності; система, створена з метою об'єктивно оцінити структуру й якісно виміряти рівень підготовленості учнів (В.С. Аванесов⁴⁴⁶);

6) метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибірка

⁴⁴² Воскерчян, С.І., 1963. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. *Советская педагогика*, № 10, с. 28-37.

⁴⁴³ Цатурова, И.А., 1971. *Элементы тестирования в методике обучения чтению в техническом вузе (на материале английского языка)*. Кандидат педагогических наук. Азербайджанский государственный педагогический университет.

⁴⁴⁴ Штульман, Э.А., 1972. Тесты, требования к ним и их классификация. В: Баскутис, П.А., ред. *Тестирование при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе*. Воронеж: Образование, с. 7-63.

⁴⁴⁵ Рапопорт, И.А. 1987. *Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе*. Таллин: Вальнус, с. 6-8.

⁴⁴⁶ Аванесов, В.С. 1989. *Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе*. Москва: Исследовательский центр, с. 5.

поведінки, що репрезентує результати навчального процесу, має максимально відповідати принципам порівняння, об'єктивності, надійності та валідності вимірювань, повинна пройти опрацювання й інтерпретацію та бути готовою до використання в педагогічній практиці (К. Інгенкамп⁴⁴⁷).

В.О. Коккота ввів поняття лінгводидактичного тестування, яке трактувалося як розроблення і використання мовних й мовленнєвих тестів, що, з одного боку, було розділом методики викладання ІМ, а з іншого – відносилося до педагогічного (предметного) тестування як галузі загальної тестології⁴⁴⁸. Під тестом автор розумів підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, який пройшов попередню апробацію з метою визначення його показників якості й дозволяв виявити у тестованих рівень їхньої мовної і/або мовленнєвої компетентності результати якого піддавалися оцінці за встановленими критеріями⁴⁴⁹. У цьому визначенні репрезентувалися основні характеристики тесту: комплексний характер завдань на основі аналізу мовного матеріалу, чіткість цілей і об'єктів тестування, наявність процедури та інструкції проведення⁴⁵⁰.

Результати досліджень, проведених у 80–90-х рр. ХХІ ст., підтверджують, що тести можуть бути ефективними лише за умови їх побудови у відповідності з науковими даними і на відповідній методичній основі (В.О. Коккота⁴⁵¹, О.Л. Корольова і Н.В. Пистіна⁴⁵², І.А. Рапопорт⁴⁵³ та ін.). На думку О.Л. Корольової і Н.Л. Пистіної, головною вимогою методики створення тесту є придатність, тобто адекватність тесту характеру тестованої мовленнєвої діяльності⁴⁵⁴. І.А. Рапопорт зазначає, що для педагогічних тестів найбільш важливими є змістова, критеріальна і

⁴⁴⁷ Інгенкамп, К. 1991. *Педагогическая диагностика*. Москва: Педагогика, с. 87.

⁴⁴⁸ Коккота, В.А. 1987. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.

⁴⁴⁹ Там само.

⁴⁵⁰ Петрашук, О.П. та Петренко, О.П., 1995. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови*, № 3-4, с. 16-19.

⁴⁵¹ Коккота, В.А. 1987. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.

⁴⁵² Королева, О.Л. и Пыстина, О.Л., 1986. Использование тестирования в старших классах. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 98-101.

⁴⁵³ Рапопорт, И.А., 1986. К методологии тестового контроля. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: кн. для учителя*. Москва: Просвещение, с. 83-89.

⁴⁵⁴ Королева, О.Л. и Пыстина, О.Л., 1986. Использование тестирования в старших классах. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 100.

конструктна валідність⁴⁵⁵.

Проведений нами аналіз наукової літератури з питань тестування свідчить про те, що більшість науковців наголошували на необхідності наукового обґрунтування розроблення та впровадження тестового контролю. Зокрема, методисти систематизували види тестових завдань залежно від виду контролю (О.М. Воронова⁴⁵⁶, Л.Г. Денисова і В.М. Симкин⁴⁵⁷, О.П. Петрашук і О.П. Петренко⁴⁵⁸, М.В. Розенкранц⁴⁵⁹ та ін.). Так, для поточного контролю, орієнтованого на перевірку рівня сформованості ЗУН, використовуються вибіркові тести; доповнення речень; коментування тверджень тощо. Підсумковий контроль призначається для перевірки рівня сформованості мовленнєвих умінь, закладених в освітньому стандарті: уміння створювати повідомлення, підтримувати діалог, розуміти на слух, що передбачає використання комплексних тестових завдань.

Протягом 90-х рр. ХХ ст. відбувалися значні зміни у розробленні та використанні тестових завдань. Так, у 1989 р. виходить з друку науково-теоретичний посібник В.О. Коккоти, в якому автор диференціював тести на стандартизовані, які перевіряються на великій вибірці досліджуваних і розробляються лише колективами методистів, і нестандартизовані, або викладацькі/учительські, які не обов'язково відповідають показникам якості. З середини 90-х рр. ХХ ст. у педагогічній пресі збільшувалася кількість публікацій, присвячених тестовому контролю і розробленню тестових завдань (Л.Г. Денисова і В.М. Симкин, С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук та ін.). У них стандартизовані та нестандартизовані тестові завдання не протиставлялися, а були складовими системи контролю рівня

⁴⁵⁵ Рапопорт, И.А., 1986. К методологии тестового контроля. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*: кн. для учителя. Москва: Просвещение, с. 85.

⁴⁵⁶ Воронова, О.М., 1986. Тестовые задания как один из приемов контроля. В: *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 95-98.

⁴⁵⁷ Денисова Л.Г. и Симкин В.Н., 1995. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 7-13.

⁴⁵⁸ Петрашук, О.П. та Петренко, О.П., 1995. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови*, № 3-4, с. 16-19.

⁴⁵⁹ Розенкранц, М.В., 1986. Использование тестовой методики при обучении чтению текстов различных функциональных стилей в старших классах. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 89-95.

навчальних досягнень. Прикладом цього може бути, зокрема, серія посібників С.Ю. Ніколаєвої та її колег, які вийшли з друку *наприкінці 90-х р.*^{460,461,462,463,464}. У них розглядалися основні поняття теорії тестування іншомовних умінь і навичок, описувалися основні типи тестових завдань для контролю рівня сформованості лексичної компетентності учнів, демонструються різноманітні варіанти формулювання інструкції українською та англійською мовами, наводилися приклади фрагментів зарубіжних тестів. Отже, для проведення поточного контролю були запропоновані стандартизовані або локально стандартизовані тестові завдання⁴⁶⁵.

Водночас, привертає увагу той факт, що на державному рівні на той час ще не сформувалася довіра до використання тестових випробувань для випускників шкіл. У 1993 р. *вперше вийшов з друку збірник завдань для тестової перевірки ЗУН випускників шкіл, ліцеїв і гімназій*, рекомендованих Міністерством освіти України⁴⁶⁶. Приклади завдань і об'єктів контролю у збірнику тестових завдань представлено в додатку АН⁴⁶⁷.

Аналіз змісту завдань показав, що увагу в них була зосереджена на визначенні рівня сформованості умінь читання, письма і аудіювання. Визнано, що читання як вид діяльності засвоювався учнями досить швидко й легко, тому максимальна кількість балів з його виконання дорівнювала 10. Рівень сформованості письма і аудіювання оцінювався, відповідно, у 20 і 30 балів. Не пропонувалися завдання для перевірки говоріння, яке відносилось до усного мовлення. У цьому зв'язку виникає питання щодо недостатньої валідності представлених тестових завдань.

⁴⁶⁰ Денисова Л.Г. и Симкин В.Н., 1995. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 7-13.

⁴⁶¹ Ніколаєва, С.Ю. ред., 1995. *Тести з англійської мови (підсумкові, випускні, вступні)*. Київ: Ленвіт.

⁴⁶² Ніколаєва, С.Ю. 1997. *Тестовий контроль лексичних навичок читання (англійська мова)*. Київ: Ленвіт.

⁴⁶³ Ніколаєва, С.Ю. та Петрашук, О.П. 1997. *Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова)*. Київ: Ленвіт.

⁴⁶⁴ Ніколаєва, С.Ю. та Соловей, М.І. 1998. *Тестовий контроль лексичних навичок говоріння (англійська мова)*. Київ: Ленвіт.

⁴⁶⁵ Кувшинов, В.И., 1992. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 41-44.

⁴⁶⁶ *Англійська мова: завдання для тестової перевірки знань, умінь і навичок випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій*, 1993. Київ: Проза.

⁴⁶⁷ Там само.

Появу вказаного збірника тестових завдань можна розглядати як важливий етап становлення тестового контролю у визначенні сформованості іншомовної компетентності учнів у вітчизняній методиці. Це була спроба не лише розроблення і апробації, а й запровадження принципу об'єктивності у системі контролю. Водночас, зазначалося, що недовірливе ставлення до тестового підсумкового контролю, що виявлялося в тому, що декілька років в українських школах пропонувалося використовувати паралельно усні та письмові іспити з ІМ за спеціальними (нетестовими) підготовчими завданнями. Так, у «Рекомендаціях щодо проведення екзаменів з ІМ у 9-х і 11/12-х класах загальноосвітніх навчально-виховних закладів», розроблених Міністерством освіти України в 1995 р. вказувалося, що іспити з ІМ могли проводитись як за білетами (усно), так і за тестами (письмово)⁴⁶⁸. Разом з тим було запропоновано орієнтовну структуру білетів для випускних класів, було розглянуто їх зміст, в якому відображалось спрямування на перевірку сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, а також уміння розуміти незнайомий текст, прочитаний мовчки. Тобто, програма випускного екзамену передбачала визначення рівня сформованості умінь у всіх видах іншомовної мовленнєвої діяльності з використанням білетів. Щодо впровадження тестового іспиту, то будь-яка інформація у «Рекомендаціях...» відсутня, що може свідчити про недостатній розвиток у вітчизняній методиці технології розроблення і використання тестів для підсумкового контролю.

У вітчизняній методиці *кінця 1990-х рр.* домінувала думка О.П. Петрашук, яка наголошувала, що стандартизовані тести не були призначені для організації поточного контролю на уроках ІМ, який забезпечував зворотний зв'язок у навчанні. Такий зв'язок можливий за умови застосування систематичного тестування за допомогою нестандартизованих (вчительських) тестів. Отже, тести розроблялися вчителем для проведення регулярного контролю, що дозволяло спостерігати

⁴⁶⁸ Рекомендації щодо проведення екзаменів з іноземної мови у 9-х і 11/12 класах загальноосвітніх навчально-виховних закладів, 1995. Інформаційний збірник Міністерства освіти України, № 4, с. 25-29.

за динамікою успішності учнів в оволодінні ІМ, а також визначити рівень успішності обраної вчителем стратегії навчання⁴⁶⁹.

Важливим моментом поточного тестування, на думку О.П. Петрашук, було те, що вчительські тести не потребували жорсткого дотримання всіх стандартних критеріїв, тому що вони застосовувалися для проведення «неофіційного контролю»⁴⁷⁰. Разом з тим були розроблені певні вимоги, які мали бути враховані вчителем під час складання тестових завдань. До них належали: визначення чітких об'єктів тестування; вибір адекватного тестового завдання; добір тестових завдань середньої складності; добір придатних альтернатив; наявність шкали оцінок⁴⁷¹.

Як уже було згадано вище, *період 90-х рр. ХХ ст.* характеризувався появою значної кількості навчально-методичних комплексів (додаток АЕ), а також досліджень, присвячених питанням розроблення контрольних завдань. Аналіз їх змісту дозволяє констатувати, що *в другій половині 90-х рр.* існувало два підходи до моделювання шкали оцінювання (цілісний та аналітичний). *В основі цілісного підходу* лежав принцип цілісної характеристики рівня сформованості іншомовних ЗУН учнів. Цей підхід міг бути використаний при написанні загальних рекомендацій до пакету контрольних завдань, спрямованих на визначення рівня сформованості ІКК. *За аналітичного підходу* до розробки оцінних шкал давався більш деталізований опис критеріїв оцінювання. Цей підхід передбачав наявність певної кількості балів для кожного з критеріїв і використовувався для певного контрольного завдання в межах одного рівня. Залежно від типу контрольного завдання, оцінки за них мали різну вагу. Наприклад, за письмові роботи (контрольні роботи, тестові роботи, словникові диктанти) оцінка визначалася відповідно до відсотку правильних відповідей: для контрольних робіт оцінка «3» передбачала від 50 до 69% правильних

⁴⁶⁹ Петрашук, О.П. та Петренко, О.П., 1995. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови*, № 3-4, с. 16-19.

⁴⁷⁰ Петрашук, О.П., 1999. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої загальноосвітньої школи. *Іноземні мови*, № 1, с. 14-18.

⁴⁷¹ Петрашук, О.П., 1997. Принципи та функції стандартизованого контролю у навчанні іноземної мови в середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, № 2, с. 3-4.

відповідей, оцінка «4» – 70–90% правильних відповідей, оцінка «5» – 91–100%; для поточного контролю оцінка «3» передбачала від 60 до 74% правильних відповідей, оцінка «4» – 75–94% правильних відповідей, оцінка «5» – 95–100%⁴⁷².

Зазначимо, що часто світовий досвід не був урахований при розробленні підручників і навчальних програм⁴⁷³ (додаток АО).

Період 90-х рр. XX ст. характеризувався значною кількістю позашкільних навчально-методичних розробок, наприклад, за авторством Т.Г. Ніколаєнко (1997)⁴⁷⁴, С.Ю. Ніколаєвої (1995)^{475,476}, Г.С. Бадаянц (1998), Л.М. Пасічник, О.М. Шерстюк (1998), Л.А. Сажко (1998)⁴⁷⁷ та інших. Можемо стверджувати, що тестові завдання були переважно такими, що передбачають тільки один варіант відповіді. Перевірялися здебільшого навички з граматики.

У НМК «Wonderland. Pupil's Book (I)»⁴⁷⁸ автори пропонували здійснювати контроль у прихованій формі, наприклад, у вигляді гри у перекладача або як відповіді на запитання вчителя. Приклад вправ, які спрямовані на контроль розуміння тексту під час аудіювання, подано в додатку АП.

За результатами аналізу можемо стверджувати, що безперечною перевагою НМК було те, що в ньому *вперше* було представлено таку форму контролю як контроль у прихованому вигляді. Це зацікавлювало школярів, їх починало приваблювати вивчення ІМ, оскільки застосування нетрадиційних інструментів оцінювання результатів навчання передбачало наявність мотиваційного, змістового і операційного аспектів пізнавальної діяльності

⁴⁷² Гром, Е.Н., 1999. *Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Московская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования.

⁴⁷³ Knight, B., 1992. Assessing speaking skills: a workshop for teacher development. *ELT Journal*, July, pp. 294-302.

⁴⁷⁴ Николаенко, Т.Г. 1997. *Тесты по грамматике английского языка*. Москва: Рольф.

⁴⁷⁵ Николаева, С.Ю. та Бадаянц, Г.С. 1998. *Тестові завдання з англійської мови*. Київ: Освіта.

⁴⁷⁶ Николаева, С.Ю., Пасічник, Л.М. та Шерстюк, О.М. 1998. *Тестові завдання з французької мови*. Київ: Освіта.

⁴⁷⁷ Николаева, С.Ю. та Сажко, Л.А. 1998. *Тестові завдання з німецької мови*. Київ: Освіта.

⁴⁷⁸ Роман, С.В., Чекаль, Г.С. и Коломинова, О.О. 1998. *Wonderland. Activity Book 1 (1)*. Киев: Ленвит.

школярів. Не викликає сумніву, що контроль саме в ігровій формі був найбільш сприятливою і мотивувальною формою поточною контролю для школярів початкової школи.

Протягом 90-х рр. XX ст. спостерігалася тенденція відставання методичних підходів і засобів навчання ІМ від тогочасних світових напрацювань. Тестуванню надавалася недостатня увага: у підручниках цей засіб контролю був мало представлений поряд із значною кількістю позашкільних тестових розробок. Використовувалися тільки тестові завдання з простим і множинним вибором, переважно перевірялася граматики. Надзвичайно важливим кроком уперед у цьому плані мало б стати розпочате в 1993–1994 рр. запровадження тестування на випускних іспитах у середніх школах, результати яких планувалося зараховувати як складову частину вступних іспитів до вищих навчальних закладів України. Багато науковців сподівалися, що цей процес не зупиниться, оскільки він мав загальнонаціональний характер. Але, на жаль, на державному рівні процес згорнувся, і лише деякі ентузіасти продовжували працювати над проблемами тестування. Позитивною і прогресивною, на наш погляд, була спроба стандартизувати в масштабах країни вимірювання та оцінювання рівня знань усіх випускників середніх шкіл за єдиними критеріями, наведеними в Концепції викладання іноземних мов в Україні (1994).

Новий підхід до визначення об'єктів контролю у тестуванні запропонували О.О. Миролубов і Л.В. Садова. На їхню думку, застосування принципово нового підходу було зумовлено цілями навчання ІМ – сформованим умінням спілкуватися цією мовою. Тому основними об'єктами контролю визначалися мовленнєві уміння – читання і розуміння прочитаного, говоріння, розуміння на слух, письмо. Відповідно, не могли вважатися об'єктами контролю знання слів, граматичних форм і правил оперування ними. Отже, мовленнєві уміння, пов'язані з висловленням думки, можна було перевіряти за допомогою тестів з вільно конструйованою відповіддю або за допомогою мовленнєво орієнтованих

знань⁴⁷⁹.

Ж.Л. Вітлін, розглядаючи проблеми визначення рівня підготовленості учнів на основі підсумкового контролю, наголошував: «...Ми маємо контролювати те, чого навчаємо за нашими програмами», при цьому заплановані у вітчизняних школах типові рівні підготовки з ІМ є значно нижчими за європейський «пороговий рівень»⁴⁸⁰. Вчений підкреслював доцільність виставляння сумарної оцінки учню за результатами його письмової роботи та усного іспиту. Отже, нагальною проблемою методистів різних країн було визначення співвідношення кожного виду мовленнєвої діяльності як для поточного, так і для підсумкового контролю.

Важливим для розвитку тестового контролю стало опублікування Державного освітнього стандарту з ІМ (проект) на початку 1998 р. С.Ю. Ніколаєва вказувала на те, що з метою реалізації стандарту були складені тестові завдання для визначення рівня володіння учнями уміннями аудіювання, читання, письма і говоріння, визначені основні параметри підсумкового тесту за базовий курс навчання і запропонована характеристика вимірників⁴⁸¹. Підсумковим етапом стало видання серії посібників групою методистів на чолі з С.Ю. Ніколаєвою, про які вказувалося вище, а також обґрунтування О.П. Петрашук системи тестового контролю у навчанні ІМ⁴⁸².

О.П. Петрашук⁴⁸³ у своїй праці доводила, що станом на 1999 р. чинні програми навчання та Проект державного стандарту з ІМ мали виражену комунікативну спрямованість, яка чітко була відображена в головній меті навчання – оволодіння учнями ІМ як засобом спілкування. Проте, як

⁴⁷⁹ Миролюбов, А.А. и Садомова, Л.В., 1997. Примерные нормы оценок успешности овладения иностранным языком. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 2-5.

⁴⁸⁰ Витлин, Ж.Л., 1997. Общие проблемы установления уровней подготовки и способов итогового контроля при аттестации обучающихся. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 15-20.

⁴⁸¹ Ніколаєва, С.Ю., 1998. Про хід підготовки державного освітнього стандарту з іноземної мови. *Іноземні мови*, № 1, с. 3-4.

⁴⁸² Петрашук, О.П., 2000. *Теоретичні основи тестового контролю іношомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський державний лінгвістичний університет.

⁴⁸³ Петрашук, О.П., 1999. Типи тестових завдань для контролю іношомовного говоріння учнів середньої загальноосвітньої школи. *Іноземні мови*, № 1, с. 14-18.

засвідчив проведений нами аналіз підручничкового забезпечення та програм із ІМ, чинна практика контролю рівня сформованості ІКК в учнів середньої загальноосвітньої школи як у процесі навчання, так і на випускних іспитах ІМ не завжди відповідали принципу комунікативності навчання. У зв'язку з цим можемо стверджувати, що це зумовлювало суперечність між характером програмових вимог до володіння ІМ і характером традиційних форм контролю. Іншою проблемою, на нашу думку, була невизначеність критеріїв і вимірників навчальних досягнень учнів середніх загальноосвітніх шкіл, наявність яких передбачалася проектом державного стандарту з ІМ.

О.П. Петрашук обґрунтувала систему тестового контролю; концептуальною основою тестування як засобу контролю був вибраний інтеракціональний підхід, головною ідеєю якого виступала ідея про взаємозв'язок та взаємодію, з одного боку, між складниками процесу іншомовної комунікації в реальних обставинах і під час виконання тесту, а з іншого – між компонентами тесту і складниками процесу тестування. Валідність тестового контролю учнів середньої загальноосвітньої школи забезпечувалася врахуванням під час тестового контролю закономірностей реалізації іншомовного спілкування в умовах навчання або реального життя. Функціонування системи тестового контролю було спрямоване на досягнення головної мети – управління процесом навчання ІМ у ЗЗСО шляхом своєчасного і систематичного визначення реального рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні ІКК відповідно до програмових вимог за певний період навчання ІМ.

Відповідно, об'єктами тестового контролю ІКК учнів визначалася мовленнєва компетентність на різних рівнях. У цьому контексті виникала потреба в розробленні й впровадженні нової схеми оцінювання рівня навченості учнів, а саме: необхідно вимірювати всі або найбільш суттєві параметри ІКК. Зокрема, *на початку XXI ст.* Л.Г. Денисова і В.М. Симкін пропонували порівняти співвідношення всіх чотирьох видів мовленнєвої

діяльності по 25% за кожний. Проте далі вони пишуть: «Вимірювання рівнів засвоєння мовного матеріалу, що відповідають вимогам валідності та надійності, будуть порівняні, й оцінка в сертифікаті учня з предмета «іноземна мова» буде визначена на основі цих вимірювань. Усе вище сказане визначає необхідність застосування стандартизованого тесту як форми підсумкового контролю»⁴⁸⁴. Як видно, з наведених пропозицій знову випадають мовленнєві уміння.

О.П. Петрашук не лише запропонувала теоретичну структуру тестового контролю, а й систематизувала типи тестів навчальних досягнень, які спрямовані на визначення реального рівня досягнень учня в оволодінні мовою як засобом спілкування⁴⁸⁵. В основу цієї розробки покладено положення про те, що під час здійснення спілкування в умовах тесту відбувається взаємодія характеристик, подібних до реальної комунікативної ситуації. Такими характеристиками, згідно з думкою В.Л. Скалкина, є: обставини дійсності; стосунки між комунікантами; потреба в спілкуванні; реалізація акту спілкування, який створює нові обставини, що стимулюють продукування мовлення⁴⁸⁶.

Важливим значенням для розвитку тестування в Україні був підхід, запропонований О.П. Петрашук для тестування усномовленнєвих компетенцій. Так, офіційний індивідуальний контакт в умовах тестування міг моделюватися за допомогою тестового завдання типу «Інтерв'ю» і «Бесіда»; ділова розмова і вільна бесіда реалізуються в тестових завданнях типу «Бесіда» і «Дискусія», монолог у груповій бесіді – в завданні типу «Круглий стіл», публічне спілкування – в тестовому завданні типу «Конференція». Обґрунтовано критеріальні шкали оцінювання монологічного і діалогічного мовлення тестованих. Для монологічного мовлення критеріями визначено правильність, повнота, змістовність і

⁴⁸⁴ Денисова Л.Г. и Симкин В.Н., 1995. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 12.

⁴⁸⁵ Петрашук, О.П., 2000. *Теоретичні основи тестового контролю іномовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський державний лінгвістичний університет.

⁴⁸⁶ Скалкин, В.Л. 1983. *Коммуникативные упражнения на английском языке*. Москва: Просвещение, с. 5.

комунікативна достатність, а для діалогічного – правильність, реактивність, ситуативність і комунікативна достатність. Проведений аналіз наочно демонструє не просто структуру, а систему тестового контролю, яка є досить динамічною і процесуальною, тобто «характеризується зміною стану його складників в умовах їх взаємодії та зв'язком із наступними стадіями розвитку, що зумовлює неперервність руху»⁴⁸⁷. О.П. Петрашук запропонувала систему тестового контролю, запровадження якої може визначити рівень навчальних досягнень учнів на кожному щаблі навчання і забезпечити ефективний, об'єктивний і точний підсумковий контроль у навчанні ІМ у ЗЗСО. Разом з тим у шкільній практиці зберігається традиція проводити підсумковий контроль у вигляді усних іспитів за допомогою білетів, про що вказується в Інформаційних збірниках Міністерства освіти України^{488,489}.

Для подолання відставання України від провідних країн світу в галузі тестування виникла нагальна потреба у створенні незалежних центрів тестування для розроблення стандартизованих тестів, де працювали б спеціально підготовлені фахівці, широке впровадження тестування в навчальний процес, що було зроблено пізніше, – про це йтиметься у наступному розділі. Отже, тестовий контроль знань у навчальному процесі можна і необхідно використовувати з урахуванням особливостей змісту навчальних предметів. Для впровадження тестового контролю та отримання об'єктивних результатів тести повинні розроблятися досвідченими викладачами, які мають відповідні здобутки в роботі. Компаративний аналіз усної, письмової та тестової форм контролю дає підстави стверджувати, що всі вони можуть використовуватися, навіть поєднуватися, для діагностики рівня сформованості вмінь і навичок того, хто навчається.

⁴⁸⁷ Петрашук, О.П., 2000. *Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський державний лінгвістичний університет.

⁴⁸⁸ Екзаменаційні білети для 9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів, 1999. *Інформаційний збірник МО України*, № 5, с. 3-30.

⁴⁸⁹ Екзаменаційні білети для 11(12)-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів (з денною і вечірньою формами навчання), 1999. *Інформаційний збірник МО України*, № 3-4, с. 3-51.

Отже, нами з'ясовано, що *наприкінці XX ст.* було закладено нові підходи до побудови системи контролю, значною мірою на них вплинула робота, яка в цей час тривала над «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти», проте практичне втілення (перехід від ідеї до практики) буде реалізовано у нових програмах та підручниках *на початку XXI ст.*

Висновки до другого розділу

Виявлено, що до 60-х рр. XX ст. мета навчання ІМ полягала у формуванні навичок і умінь читання. Після виходу Постанови Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» (1961) провідною метою стало формування комунікативних умінь. З'ясовано, що у 70-х рр. XX ст. уперше в шкільних програмах основним об'єктом контролю визначалося здійснення акту комунікації в усній та письмовій формах, що передбачало формування мовленнєвих умінь, мовна коректність визначалася додатковим критерієм.

З'ясовано, що у 60-х рр. значна увага приділялася виконанню вправ на читання, переклад, засвоєння граматичних структур. У 70-х рр. підручники були зорієнтовані на оволодіння мовним матеріалом на основі засвоєння значного обсягу тематичних текстів та розвитку умінь читання, перекладу і відтворення прочитаного. Зміст підручників у 80-х рр. був більше спрямований на оволодіння учнями діалогічним мовленням: уміння вести бесіду, використовувати фрази, що стимулюють до спілкування, переказ, відповіді на запитання тощо. Оновлення шкільної іншомовної освіти в 90-х рр. стимулювало пошуки українських науковців, методистів і вчителів у напрямі конструювання змісту навчальної літератури нового покоління та оновлення змісту, а також об'єктів контролю та рівнів його засвоєння. Виявлено, що об'єкти контролю у програмах і підручниках не завжди

узгоджувалися.

У результаті аналізу завдань до екзаменаційних білетів з ІМ, що застосовувалися у 60-х–80-х рр., виявлено, що об'єктом контролю були: уміння читати вголос і розуміти за допомогою словника тексти середньої складності науково-популярної, суспільно-політичної і художньої літератури, розуміти іншомовне мовлення на слух: здатність вести бесіду ІМ в межах вивченої тематики. Рівень засвоєння знання фонетики, лексики і граматики визначався у контексті перевірки знань з читання і усного мовлення.

Аналіз теоретичних і методичних розробок засвідчив, що тестовий контроль розглядався як важливе досягнення у розвитку методики навчання ІМ, про що свідчить його активне впровадження в шкільну практику.

Окреслено *тенденції оновлення системи контролю* у відповідні періоди:

I етап (60–80-ті рр. XX ст.) характеризувався включенням до об'єктів контролю мовленнєвих умінь (окрім *письма*); обґрунтуванням і розширенням функцій контролю; використанням взаємного учнівського контролю; розмежуванням понять поточного і підсумкового контролю; відмовою від використання виключно учительського контролю; появою нової форми контролю – діалогу; комунікативні уміння і навички визначалися пріоритетними.

II етап (90-ті рр. XX ст.) характеризувався визначенням об'єктами контролю умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності; появою нових форм контролю (контроль у прихованому вигляді); відповідністю основних об'єктів контролю, декларованих у навчальних програмах об'єктам контролю, реалізованим у контрольних вправах підручників; активним впровадження тестування як засобу організації контролю; включенням до об'єктів контролю мовленнєвих умінь; науковим обґрунтуванням і розширенням функцій контролю.

Матеріали цього розділу представлено у публікаціях автора [26, 27, 29, 30, 32].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

3.1. Впровадження інноваційних видів, форм і засобів контролю на початку ХХІ ст.

Початок ХХІ ст. для України – це час соціально-політичних змін, які зумовили появу нових тенденцій розвитку іншомовної освіти, пошук нових ефективних методів і підходів як до змісту, так і до форми навчального процесу.

Протягом 2000–2019 рр. ХХІ ст. українські теоретики й практики детально розробляли концепції, шляхи оновлення освітньої структури, основні елементи і технології навчання. Загалом, для іншомовної освіти в Україні у цей період характерними можна визначити три тенденції: розроблення і впровадження значної кількості освітніх концепцій і програм; підвищення мотивації учнів щодо вивчення ІМ; впровадження інноваційних форм і методів навчання ІМ (метод проектів, використання інтерактивних відео- та аудіороликів під час навчання усного мовлення тощо), а також, відповідно, форм і засобів контролю іншомовних компетентностей⁴⁹⁰. Нормативно-правове забезпечення іншомовної освіти в Україні представлено в додатку АР. Перелік підручників і НМК з ІМ, що вийшли у період 2000–2017 рр. представлено в додатку АІЦ.

Поряд із тим, ці розробки враховують основні досягнення європейських країн у цій галузі та відповідають аналогічним документам Ради Європи, яка ухвалила ряд стратегічних напрямів у сфері розвитку мовної освіти: «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти:

⁴⁹⁰ Нежива, О.М., 2015. Непослідовність розробки та впровадження освітньої політики України. *Актуальні проблеми філософії і соціології*, [online] 5, с. 153-156. Режим доступу: http://www.apfs.in.ua/v5_2015/38.pdf [Дата звернення 5 лютого 2019].

вивчення, викладання, оцінювання» (2001), «Про якість шкільної освіти: шістнадцять якісних ознак» (2002), «Вивчення мови у ранньому віці» (2003), «Європейське мовне Портфоліо» (2004). Загальноєвропейські Рекомендації визначають типові засади для укладення нових навчальних програм, планів та освітніх стандартів, запровадження компетентнісної парадигми змісту шкільної іншомовної освіти, формування цілісного особистісного досвіду та ціннісно-сміслової оцінки в процесі навчання й оволодіння ІМ як засобом спілкування⁴⁹¹. У новому Державному стандарті та змісті підручників передбачено країнознавчий тематичний блок, орієнтований на інтегрування мовних і культурних аспектів на основі порівняння власних та іноземних соціокультурних особливостей⁴⁹².

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти дістали своє відображення у Концепції загальної середньої освіти (2001) та Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., на основі яких у 2001 р. було розроблено та у 2002/03 навчальному році впроваджено шкільну програму, яка передбачала вивчення ІМ з 2-го по 12-й клас (2 години на тиждень) і була побудована на принципах комунікативності, особистісної спрямованості, автономії учня та взаємопов'язаного інтегрованого навчання усіх видів мовленнєвої діяльності⁴⁹³. Згідно з Держстандартом початкової загальної освіти (2004), планувалося запровадження вивчення ІМ з 1-го класу із 2012/13 навчального року^{494,495}. Міністерство освіти і науки України рекомендувало запровадити із 2005/06 навчального року викладання другої ІМ з 5-го класу в усіх типах ЗЗСО.

Сутність нового підходу до навчання ІМ, відображеного у Держстандарті, полягала в тому, що увага фокусувалася саме на результаті

⁴⁹¹ Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003. Київ: Ленвіт.

⁴⁹² Коваленко, О., 2003. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. В: *Іноземні мови в навчальних закладах*. Київ: Просвіта, с. 20-24.

⁴⁹³ Пасічник, О.С., 2013. Оновлення змісту шкільної іншомовної освіти в Україні на початку ХХ ст. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, Вип. 39(2), с. 8-12.

⁴⁹⁴ Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Освітня галузь «Мова і література»: Іноземні мови), 2004. *Іноземні мови*, № 1, с. 3-7.

⁴⁹⁵ Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *Іноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова)*: прогр. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов. Київ: Перун.

навчання, тобто учень не просто мав володіти комунікативними компетентностями з ІМ, а й орієнтуватися в соціокультурному середовищі та виконувати певні завдання в життєвих умовах. Таким чином, проблема методичних підходів до контролю навчальних досягнень з ІМ набула особливого значення.

Головна мета навчання ІМ у ЗЗСО полягала у формуванні в учнів ІКК, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних навичок. Розвиток ІКК залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних компетентностей, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації у новому для неї суспільстві.

Передбачалося чотири змістові лінії навчання: мовленнєва; мовна; соціокультурна; прагматична, які формують відповідні комунікативні компетентності особистості⁴⁹⁶. Отже, шкільна іншомовна освіта стала розглядатись як засіб підготовки до міжкультурного спілкування, тому комунікативний підхід до навчання був визнаний таким, що забезпечує певний рівень оволодіння ІМ, розвиває комунікативні уміння учнів у різних видах мовленнєвої діяльності, сприяє їхньому вихованню, розвитку й освіті. Помічено, що також відбулося часткове розширення тлумачення дисципліни «Іноземна мова» до рівня «іншомовна освіта» і зміна об'єкта наукового й дидактичного вивчення мови на категорію «лінгвокультура», що викликана передусім зміною цільових настанов у навчанні ІМ, зорієнтованих на кінцевий результат – формування міжкультурної компетентності та здібностей до міжкультурної комунікації особистості.

Відповідно до розробленої у 2005 р. навчальної програми⁴⁹⁷, основними комунікативними уміннями визначалися: уміння здійснювати усномовленнєве спілкування; уміння розуміти на слух зміст автентичних текстів; уміння читати і розуміти автентичні тексти, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею; уміння

⁴⁹⁶ Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Освітня галузь «Мова і література»: Іноземні мови), 2004. *Іноземні мови*, № 1, с. 3-7.

⁴⁹⁷ Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *Іноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова)*: прогн. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов. Київ: Перун.

здійснювати спілкування у письмовій формі відповідно до поставлених завдань; уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння ІМ.

У додатку АС продемонстровані основні вимоги до мовленнєвих компетентностей, представлених у програмі 2005 р.⁴⁹⁸ Розглянемо головні особливості цих трансформацій і визначимо їх вплив на проблему контролю навчальних досягнень учнів із ІМ. Відмінністю цієї програми від програм 60–90-х рр. є чітке розмежування вимог до монологічного і діалогічного мовлення для всіх років навчання. Також у стандарті та програмі були окреслені вимоги щодо граничних рівнів оволодіння ІМ для школярів, які відповідали Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти і дістали своє відображення у Концепції загальної середньої освіти. Також важливим стало те, що на момент закінчення школи учні повинні були досягти граничного рівня володіння мовою B1+, який характеризує здатність особи підтримувати взаємодію і висловлюватися про те, чого вона хоче в ряді контекстів, а також здатність розв'язувати повсякденні проблеми. Що стосується *письма*, то цей рівень передбачає уміння писати тексти на широке коло тем, висловлювати власну точку зору, наводячи необхідні аргументи⁴⁹⁹.

Метою контролю, відповідно до програми, визначалося забезпечення своєчасного коригування навчального процесу з метою приведення його до рівня, передбаченого програмою і стандартом, що регламентує вимоги до обов'язкового мінімуму змісту й рівня підготовленості випускників. Програма передбачала такі види контролю: поточний, тематичний, семестровий, річний та державна підсумкова атестація (ДПА). Більшість прийомів поточного оцінювання спрямовано на перевірку окремих параметрів мови та вмінь мовлення. Тому тематичне оцінювання з ІМ було рекомендовано проводити саме за результатами поточного оцінювання.

⁴⁹⁸ Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *Іноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова): прог. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов.* Київ: Перун.

⁴⁹⁹ Там само.

Отже, тематичне оцінювання з ІМ проводилося на основі поточного оцінювання і виставлявся єдиний тематичний бал. Новацією програми стало те, що семестровому контролю підлягали окремо всі чотири види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. Семестрове оцінювання з ІМ проводиться один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності⁵⁰⁰.

Переосмислення вимог до об'єктів контролю викликало необхідність розширення шкали оцінювання та зміну об'єктів контролю. Відповідно до Наказу МОНУ і АПН України від 04.09.2000 р. № 428/48 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти», до офіційних нормативних документів було включене поняття «*контроль навчальних досягнень учнів*», що, звісно, значно розширило і поглибило коло завдань педагога у навчальному процесі⁵⁰¹. Відтоді майже у всіх державних нормативних документах, зокрема – у навчальних програмах з усіх шкільних курсів, цей термін активно використовується, і навчальні досягнення учнів стали основним об'єктом контролю.

Водночас, у державному документі *пропонуються зміни змісту оцінок*. Перший рівень – початковий (1–3 бали): відповідь учня фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення.

Другий рівень – середній (4–6 бали). Учень відтворює основний навчальний матеріал, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

Третій рівень – достатній (7–9 балів). Школяр має уявлення про істотні ознаки понять, явищ, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання у стандартних ситуаціях, володіє розумовими

⁵⁰⁰ Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *Іноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова): прогр. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов*. Київ: Перун.

⁵⁰¹ Міністерство освіти і науки України, 2000. *Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти*: наказ від 4 вересня № 428/48, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00> [Дата звернення 22 травня 2019]

операціями, вмiє робити висновки. Вiдповiдь учня правильна, логiчна, хоча у нiй бракує власних суджень.

Четвертий рiвень – високий (10–12 балiв). Знання учня є глибокими, мiцними, системними; учень вмиє застосовувати їх для виконання творчих завдань, його навчальна дiяльнiсть позначена вмiнням самостiйно оцiнювати рiзноманiтнi явища, факти, виявляти i вiдстоювати особисту позицiю⁵⁰² (додаток АТ).

Запровадження 12-бальної шкали оцiнювання дозволило розширити та чiтко виписати критерiї оцiнювання рiвня сформованостi кожного виду мовленнєвої дiяльностi (додаток АУ). Критерiї оцiнювання знань, навичок i умiнь вiдповiдно до Програми навчання IМ (2005) наведено у додатку АФ.

З'ясовано, що *на поч. ХХІ ст.* активно запроваджується рейтингове оцiнювання. Як зазначає Д.М. Бодненко, рейтинг – iндивiдуальний коефiцiєнт учасника навчального процесу, який визначається за результатами всiх видiв занять, варiантiв контролю i пiдраховується як загальна сума балiв на етапi тематичного, пiдсумкового контролю. При цьому весь курс розбивається на тематичнi модулi. У кожному модулi планується система поточного контролю, визначається кiлькiсть балiв за завдання для виконання, максимальне i мiнiмальне число балiв по кожному виду дiяльностi, кiлькiсть i форми рубiжного контролю. У вiтчизнянiй педагогiцi цей метод iснує повсякчас, i завойовує все бiльше i бiльше популярностi у школах України. Отже, оцiнка може перетворитися на *спосiб рацiонального визначення особистого рейтингу* – показника значущостi людини в цивiлiзованому суспiльствi⁵⁰³.

Проаналiзуємо об'єкти контролю, їх якiснi та кiлькiснi характеристики вiдповiдно до Програми навчання IМ (2005)⁵⁰⁴ (додаток АХ).

Результати нашого аналізу засвiдчили, що важливою метою навчання

⁵⁰² Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *iноземнi мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га iноземна мова):* прогр. для загальноосвiт. навч. закл. та спецiалiз. шкiл з поглибл. вивч. iнозем. мов. Київ: Перун.

⁵⁰³ Монiторинг навчальної дiяльностi, 2014. Київ: Київський унiверситет iменi Бориса Грiнченка.

⁵⁰⁴ Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *iноземнi мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га iноземна мова):* прогр. для загальноосвiт. навч. закл. та спецiалiз. шкiл з поглибл. вивч. iнозем. мов. Київ: Перун.

ІМ стало формування лінгвосоціокультурної компетентності учня, тоді як до 2000 р. ця проблема не порушувалася. Новими об'єктами контролю стали уміння шукати інформацію, диференційовувати основні факти і другорядну інформацію, використовувати лінгвістичну і контекстуальну здогадку, спираючись на сюжетну лінію чи наочність під час читання, у тому числі автентичних текстів. Комунікативні уміння і навички трансформуються в основний об'єкт контролю. Розширюються вимоги щодо монологічного і діалогічного мовлення: так, уже у 2-му класі учень повинен здійснювати висловлення з 4 речень та обмінюватися не менш як 4 репліками в діалогічному спілкуванні. На час закінчення 12 класу учень повинен висловити не менше 24 речень і не менше 13 реплік в діалозі. Поряд із тим, нова програма не регламентувала таких кількісних характеристик говоріння, як темп мовлення, що сприймалося на слух, його тривалість, відсоток незнайомих слів, як це спостерігалось раніше. Також у новій програмі об'єктом контролю при монологічному мовленні не визначались уміння декламувати вірші, читати напам'ять прозу, натомість новим об'єктом контролю стало уміння передати зміст книжки/фільму/ вистави тощо, висловлюючи своє ставлення. Під час монологічного і діалогічного мовлення основний акцент робився на спонтанному мовленні, відтворенні реальних комунікативних ситуацій, тоді як у програмах до 1990 р. передбачалося, що в процесі навчання мовленнєві дії змінюються від елементарної бесіди за планом або вивченим зразком до обговорення з елементами монологічного висловлення та ін.

Порівняно з попередніми програмами змінилися об'єкти контролю рівня сформованості вмінь і навичок читання: з'явилися уміння розуміння автентичних текстів, які розглядались як джерело різноманітної інформації і засіб оволодіння нею. Також змінилися вимоги до словникового запасу: вже у 2-му класі учень мав розуміти і читати не менш як 150 друкованих знаків, а у 12-му – 1100. У програмі вже не регламентувалися такі кількісні та якісні характеристики об'єктів контролю читання, як швидкість читання та

кількість незнайомих слів у тексті.

Письмо, згідно з програмою навчання ІМ 1991 р., як зазначалося нами раніше, вже не розглядалось як допоміжний засіб під час вивчення ІМ. Письмо як вид навчальної діяльності на старшому етапі набуло *нового статусу*: воно стало не просто засобом навчання мови, а й об'єктом контролю, рівень досягнення якого перевіряється також під час випускних іспитів. Так, новими об'єктами контролю стали уміння написати письмове повідомлення, стилістична норма тесту, а не тільки рівень відповідності граматичній нормі слів, синтаксичній і лексичній нормі побудови речень.

Формування письмової компетентності потребує кропіткої роботи і чималого часу, у зв'язку з чим для ефективнішого оволодіння даним видом діяльності у кожному тематичному модулі було запропоновано замість одного уроку виділити два уроки на письмову комунікацію. На першому уроці передбачалося вивчення теоретичного матеріалу відповідно до європейських стандартів оформлення окремих видів письмових робіт з його закріпленням у вправах, на другому – практичне втілення здобутих знань і навичок під час виконання письмового творчого завдання.

Програму навчання ІМ (2005)⁵⁰⁵ було змінено у 2010 р. У зв'язку з прийняттям Закону України № 2442-VI від 6.07. 2010 р. «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», а саме зі зміною терміну навчання з 12 років на 11, були внесені такі зміни: збільшена кількість годин на вивчення ІМ в 11 класі (рівень стандарту – 3 години на тиждень; академічний рівень – 3 години на тиждень; профільний рівень – 5 годин на тиждень)⁵⁰⁶.

Державний стандарт початкової загальної освіти (2011)⁵⁰⁷, прийнятий

⁵⁰⁵ Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *Іноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова): прогр. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов*. Київ: Перун.

⁵⁰⁶ *Навчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи*, 2010. Київ: Просвіта.

⁵⁰⁷ Кабінет Міністрів України, 2011. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: постанова 20 квітня № 462. *Верховна Рада України. Законодавство України*, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/462-2011-p> [Дата звернення 9 вересня 2019].

постановою Кабінету Міністрів від 20.04.2011 р. № 462, запроваджував навчання ІМ уже в 1-му класі. Метою навчання визначалося формування в учнів початкової школи комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній та письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Обсяг годин, передбачених для вивчення ІМ у початковій школі, подано в додатку АЦ.

Зазначені зміни, звісно, не могли не вплинути на сферу контролю. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної середньої освіти, об'єктами контролю під час навчання ІМ у початковій школі визначено такі: *фонетичні компетентності*: вимова і розрізнення на слух звуків, слів, словосполучень і речень; навички оволодіння лексикою в межах визначеної тематики і сфер спілкування; *граматичні компетентності*: уявлення про основні граматичні категорії мови, які вивчаються; *розпізнавання відомого лексичного і граматичного матеріалу під час читання та аудіювання і використання його у процесі усного спілкування*; *компетентності із розуміння на слух* мовлення вчителя, однокласників, основного змісту текстів; сфера діалогічного спілкування; навички і уміння висловлюватись у межах тематики і сфер спілкування, що визначені для початкової школи, відтворювати напам'ять римовані твори дитячого фольклору; *навички і уміння читання вголос та про себе* навчальних текстів, використання прийомів ознайомлювального та навчального читання; навички й уміння у письмі; *знання відомостей про країну, мова якої вивчається*⁵⁰⁸.

У 2012 р. була розроблена і впроваджена у 2013 р. програма для 10–11 класів з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням ІМ⁵⁰⁹, відповідно до якої, об'єкти контролю під

⁵⁰⁸ Кабінет Міністрів України, 2011. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: постанова 20 квітня № 462. *Верховна Рада України. Законодавство України*, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/462-2011-p> [Дата звернення 9 вересня 2019].

⁵⁰⁹ *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи*, 2013. Київ: видавничий дім «Освіта».

час вивчення ІМ у 10–11 класів не змінилися, проте дещо спростилися та знизилися вимоги в усіх видах мовленнєвої діяльності до рівня володіння іншомовним досвідом (додаток АЧ).

У 2017 р. було розроблено нову програму, основним завданням якої стало формування в учнів готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій зі спілкування. Відповідно до неї, після закінчення ЗЗСО учні, які вивчають першу ІМ, мають досягти, щонайменше, рівня В1⁵¹⁰. Порівняння об'єктів контролю програм 2005, 2010 та 2017 рр. подано у додатку АШ.

Чинна програма з вивчення ІМ 2019 р., яка стала логічним продовженням Державного стандарту 2011 р. та попередньої програми, розроблена відповідно до концепції Нової Української школи (НУШ).

Отже, протягом аналізованого періоду змінювалися вимоги до об'єктів контролю і використовувалися різні його форми та види. Так, програма з ІМ 2019 р. продовжила тенденцію розвитку змісту попередніх програм: об'єктами контролю визначалися різні види мовленнєвої компетентності. Розроблена програма передбачає окреме оцінювання кожного виду мовленнєвої діяльності. Уперше зазначено важливість проведення самооцінювання, що є невід'ємним умінням сучасної людини в процесі пізнання і самопізнання та альтернативним способом оцінювання досягнень учнів. Найважливішою метою самооцінювання є підвищення учнівської здатності до саморефлексії, що сприяє зростанню питомої ваги самостійності в організації процесу навчання (самонавчання).

Згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти, важлива увага має надаватися самооцінюванню учнів. Під час навчання ІМ воно має фокусуватися на трьох аспектах. Перший – це сам навчальний процес. Учні повинні бути здатними оцінити, наскільки добре вони навчаються взагалі, а на певному етапі – наскільки успішно виконують

⁵¹⁰ Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи (англійська мова, німецька мова, французька мова, іспанська мова). 2017, [online] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>. [Дата звернення 18 червня 2019].

індивідуальні завдання та досягають навчальних цілей. Другий аспект для самооцінювання – це сформовані іншомовні комунікативні уміння, відповідно до рівнів і дескрипторів, розроблених Радою Європи. Третій аспект – це лінгвістична компетентність учнів. На думку розробників цієї Програми навчання ІМ, використовуючи самооцінювання, учні вчать контролювати свій лінгвістичний здобуток і виправляти помилки, використовуючи ті самі шкали й оцінювальні схеми, які, зазвичай, використовуються під час оцінювання іншими. У такий спосіб вони починають глибше розуміти методи оцінювання, орієнтуватися у цій процедурі, що може допомогти їм краще скласти підсумкові іспити (тести).

З'ясовано, що одним з ефективних інструментів, що допомагає розвинути в учня здатність до самооцінювання в іншомовному навчанні, є *Європейське мовне портфоліо*⁵¹¹. Воно відповідає цілям, завданням практикоорієнтованого навчання, сприяє розвитку учня як особистості. Мовне портфоліо (МП) – це педагогічна технологія, за допомогою якої учень самостійно фіксує власні досягнення і досвід під час вивчення ІМ⁵¹².

Традиційно МП являє собою добірку, колекцію робіт, метою якої є демонстрація навчальних досягнень учня. Будучи, по суті, альтернативним способом оцінювання відносно традиційних форм (тест, іспит), портфоліо дозволяє виконати два основних завдання: 1) простежити індивідуальний прогрес учня, досягнутий ним у процесі вивчення мови, причому без прямого порівняння з досягненнями інших учнів; 2) оцінити його навчальні досягнення і доповнити (замінити) результати тестування та інших традиційних форм контролю. У цьому випадку підсумковий документ портфоліо може розглядатись як аналог атестату, свідчення про результати тестування (або виступати нарівні з ними).

Відповідно до різних завдань використання МП створюється система

⁵¹¹ Впровадження мовного портфоліо для підвищення мотивації вивчення іноземної мови, [online]. Режим доступу: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/ [Дата звернення 12 квітня 2019].

⁵¹² Goullier, F. 2007. *Council of Europe Tools for Language Teaching: common European Framework and Portfolios*. Paris.

його оцінювання. Однією з інноваційних тенденцій є неформальне оцінювання (експертне), що включає колективну оцінку педагогів, батьків та однокласників. Інша тенденція – формалізація і стандартизація критеріїв оцінювання, погоджених із загальноприйнятими навчальними показниками, наприклад, соціокультурна компетентність, комунікативні та когнітивні уміння, інформаційно-комп'ютерна грамотність та ін. МП не тільки є сучасною ефективною формою оцінювання, але й допомагає виконувати такі важливі педагогічні завдання: підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію учнів; заохочувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання та самонавчання; розвивати навички рефлексивної та самооцінювальної діяльності учнів; формувати вміння вчитися: ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність; сприяти індивідуалізації навчання учнів; створити додаткові передумови і можливості для успішної соціалізації^{513,514}.

Як зазначає Т.І. Горпінич⁵¹⁵, у сучасній практиці навчання ІМ ефективно використовуються різні види МП залежно від його призначення: МП як засіб самооцінювання досягнень учня у процесі оволодіння ІМ і рівня володіння конкретною мовою (Self-Assessment Language Portfolio); МП як засіб автономного вивчення ІМ (Language Learning Portfolio) – такий вид МП може також варіюватися залежно від його цілей: МП з читання (Reading Portfolio), МП з аудіювання (Listening Portfolio), МП з говоріння (Speaking Portfolio), МП з письма (Writing Portfolio), МП із взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio); МП як засіб демонстрації навчального продукту, результату оволодіння ІМ (Administrative Language Portfolio); МП як засіб забезпечення зворотного зв'язку в навчальному процесі (Show Case, Feedback Language Portfolio); багатоці-

⁵¹³ Впровадження мовного портфоліо для підвищення мотивації вивчення іноземної мови, [online]. Режим доступу: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/ http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/ [Дата звернення 12 квітня 2019].

⁵¹⁴ Goullier, F. 2007. *Council of Europe Tools for Language Teaching: common European Framework and Portfolios*. Paris.

⁵¹⁵ Горпінич, Т.І., 2015. Мовне портфоліо як засіб самоконтролю при навчанні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, Вип. 3, с. 37-40.

льове МП, яке відображає різні цілі у сфері оволодіння ІМ (Comprehensive Language Portfolio).

Національний експерт проекту «Європейське мовне портфоліо», автор підручників з англійської мови О.Д. Карп'юк, розробила методичний посібник, у якому описала структуру, зміст і функції МП та запропонувала напрацьовані в Європі шляхи впровадження цього інструмента в іншомовну шкільну практику⁵¹⁶. НУШ передбачає використання портфоліо в початковій школі, однак нині яких-небудь жорстко встановлених правил і вимог, що регламентують його створення і ведення, немає. Підходи до розроблення вчителем МП можуть бути різними залежно від етапу навчання, рівня володіння предметом, віку учнів тощо, але його матеріали мають відповідати вимогам навчальної програми⁵¹⁷.

Т.К. Полонська називає технологію МП однією з важливих технологій оцінювання і засобом самоконтролю в початковій школі, яка відрізняється від традиційних методів оцінювання тим, що забезпечує вчителя обґрунтованою інформацією про процес і результати діяльності молодших школярів у режимі самостійної роботи, удосконалення їхніх креативних можливостей та вмінь здійснювати власні оцінні судження про результати своєї діяльності. Портфоліо вважається «автентичним», тобто найбільш наближеним до реального оцінювання. Через твердження «Я знаю» («I know»), «Я вмію» («I can») акцентуються навчальні досягнення учнів з ІМ, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання. За допомогою МП спрощується процедура впровадження європейських стандартів оцінювання успіхів учнів, у тому числі під час *формуального чи підсумкового оцінювання*, що здійснюються за допомогою дескрипторів відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів. МП дає можливість молодшим школярам стати більш незалежними і самостійними, контролювати процес навчання і бути від-

⁵¹⁶ Карп'юк, О. Д. уклад., 2008. *Європейське мовне портфоліо*. Тернопіль: Лібра Терра.

⁵¹⁷ Полонська, Т.К., 2019. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. В: *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. Київ: Педагогічна думка. Вип. 22. с. 224-237.

повідальними за його результати⁵¹⁸.

Поряд із тим, програмою передбачено й інші *форми контролю*, а саме «кейс-стаді», ділові ігри, есе та проектна робота. *Кейс* дозволяє оцінити навички працювати з інформацією та аналізувати певну запропоновану для розгляду ситуацію, вміння аргументувати, формулювати висновки і викладати власні точки зору. *Ділова гра* передбачає завчасне складання вчителем докладного сценарію бесіди. Такі контрольні комунікативні завдання (питання, твердження для коментування, спонукання до ініціативного мовлення тощо) одночасно є завданнями для учнів, а їх виконання – основою для оцінювання ефективності набуття компетентностей, що перевіряються. Роль *есе* особливо важлива при формуванні універсальних компетентностей та навичок письма, оскільки учень повинен вміти чітко викласти проблему, самостійно провести аналіз і надати у письмовій формі аргументовані висновки і авторську позицію з цієї проблеми. *Проектна робота* дає можливість комплексної перевірки компетентностей: дозволяє оцінити сформованість рефлексивних і пошукових умінь, навичок самостійної роботи і роботи у співпраці, а також менеджерські та комунікативні вміння. Однак ця форма є однією з найбільш трудомістких, тому що розробка та здійснення проекту вимагають додаткових тимчасових витрат часу поза уроком. Критеріями оцінювання проекту є глибина і змістовність автентичних текстів, наявність у них проблемної ситуації, розкриття цього конфлікту і неординарність розв'язання проблеми, презентація (використання проспектів, реклами, інформації преси та громадської думки), вміння взаємодіяти в групі, коректність мовлення, творчість учнів з оформлення проекту. Використовуючи всі перелічені оцінювальні засоби, учитель може варіювати форми контролю для ефективнішої оцінки здобутих знань, сформованих умінь і навичок, контролюючи й оцінюючи рівень розвитку тієї чи іншої

⁵¹⁸ Полонська, Т.К., 2019. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. В: *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. Київ: Педагогічна думка. Вип. 22. с. 224-237.

компетентності учня. Ці види діяльності є засадами для реалізації системи контролю над ходом і якістю засвоєння учнями змісту навчання ІМ⁵¹⁹.

Так, у процесі навчання ІМ у початковій школі часто використовуються ігри, які дають змогу визначити якість володіння мовним матеріалом. Наприклад, використовується лексична гра «Missing vowels», завдання якої полягає в тому, що учням треба вставити у слова пропущені літери. Лексико-вимовні навички контролюються, наприклад, за допомогою гри «Snowball» – один з найпоширеніших видів лексичної гри, перевага якої в тому, що вона може використовуватися під час вивчення будь-якої теми і покликана активізувати словниковий запас учнів за вивченою темою. Учитель говорить: «I have a grandmother» і просить першого учня повторити сказане учителем і додати свої слова: «I have a grandmother and an uncle». Гра триває доти, доки кожен її учасник не відтворить встановлений ланцюжок слів. Також ігри застосовуються для перевірки знань із транскрибування, наприклад: «Ялинка зелена» вчитель малює на дошці зелену ялинку, на ній різнокольорові кулі, в кожній кулі – транскрипційний знак. Збоку пише знайомі дітям слова. Учасники діляться на дві команди. Діти повинні підкреслити слово зі знайомим звуком відповідним кольором кулі маркером і правильно вимовити звук. Виграє команда, яка першою впорається із завданням. Такі та подібні види ігор можна спостерігати на уроках з ІМ і у змісті деяких підручників (наприклад, у підручниках А.М. Несвіт⁵²⁰, О.Д. Карп'юк⁵²¹).

Здійснений нами аналіз підручників 2000-х рр. засвідчив, що види контролю, представлені в їх змісті, відповідали його об'єктам, передбаченим навчальною програмою. Загалом, підручники характеризуються ілюстративністю і широким використанням візуальних методів подання матеріалів. Основний акцент як у програмі, так і в підручниках робиться на

⁵¹⁹ Полонська, Т.К., 2019. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. В: *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. Київ: Педагогічна думка. Вип. 22. с. 224-237.

⁵²⁰ Несвіт, А.М. 2005. *Англійська мова* : підруч. для 5-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза. 2005.

⁵²¹ Карп'юк, О.Д. 2011. *Англійська мова*: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Астон. 2011.

розвитку і контролі комунікативних умінь. Формування умінь усного мовлення відбувається паралельно з формуванням мовних навичок. Підручники ґрунтуються на принципах комунікативності, інтегрованого розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Завдання, вправи, система питань відповідають вимогам і нормам Державного стандарту повної загальної середньої освіти (додаток АЮ).

Наприклад, підручник за авторством Л.В. Калініної та І.В. Самойлюкевич⁵²² забезпечує навчання всіх видів мовленнєвої діяльності через наявність великої кількості варіативних завдань: *Go Ahead!, Rhyme and Reason, Enrich Yourself!, Your Language Portfolio: Listening/ Reading/ Writing, On Your Own, Across Cultures, Culture Comparison, Test Yourself, At Home, BrE/AmE*. Поряд із тим, важливим доробком підручника є його спрямування на розвиток соціокультурної компетентності. *Об'єктами контролю визначено*: рівень розуміння змісту тексту на сучасні теми про життя підлітків; уміння диференціювати основну і другорядну інформацію з прослуханого тексту та з аудіоматеріалів; уміння правильно оформляти письмове повідомлення залежно від його виду; комунікативні уміння і навички під час використання завдань, які передбачають обговорення прочитаного.

Підручник містить значну кількість творчих вправ (матеріали розділу *Language Portfolio*), які передбачають використання інтернет-ресурсів. Його характерною особливістю є наявність фонетичних вправ (*Go Ahead!* та *Rhyme and Reason*), вправ на розвиток і контроль мовленнєвих умінь.

Для підручника за авторством А.М. Несвіт⁵²³ характерним є подання матеріалу у вигляді парного уроку, що дає вчителю змогу контролювати його обсяг для двох уроків за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Авторка презентує контрольні вправи і завдання послідовно від репродуктивних до творчих, пропонує проектні види робіт, що передбачає

⁵²² Калініна Л.В. та Самойлюкевич, І.В., 2008. *English. Your English Self*: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (7-й рік навчання). Київ: Наш час.

⁵²³ Несвіт, А.М. 2005. *Англійська мова* : підруч. для 5-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза. 2005.

широке використання мови і спілкування нею під час обговорення, підготовки і презентації проекту. Завдання є різноманітними за ступенем складності, спрямовані на розвиток пізнавальної активності й творчих здібностей: проекти типу В (*Project B*), пов'язані з лінгвістичним дослідженням.

Підручник авторства О.Д. Карп'юк спрямований на формування ключових і предметних компетентностей учнів. Система поданих питань, завдань, вправ відповідає вимогам Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Основний наголос робиться на розвитку і контролі комунікативних умінь, зокрема уміння логічно оформлювати думки англійською мовою⁵²⁴.

Для всіх підручників характерними є такі форми контролю: *усне опитування (фронтальне, індивідуальне, взаємне – робота в парах), творча робота, письмова контрольна робота. Виконання проектів* є особливим способом контролю комунікативних умінь та соціокультурної компетентності. Обсяг матеріалу для навчання усного мовлення значно більший, ніж для навчання читання і письма. Формування умінь усного мовлення відбувається паралельно з формуванням мовних навичок. Перевірка розуміння прослуханого і прочитаного тексту здійснюється за допомогою різноманітних контрольних завдань: альтернативних і поєднувальних тестів, тестів множинного вибору, закінчення запропонованих тверджень, відповідей на запитання. Описані завдання виконуються переважно у письмовій формі. З метою перевірки розуміння змісту прочитаних текстів широко використовуються також пошук у тексті певної інформації, повних відповідей на запитання різних видів, читання вголос або виписування, висловлення своїх думок з приводу прочитаного.

Як вже було зазначено вище, глобалізаційні процеси зумовили підвищення мотивації до вивчення ІМ. Міжнародна сертифікація рівня знання мови стала необхідною для участі в академічних програмах обміну,

⁵²⁴ Карп'юк, О.Д. 2011. *Англійська мова: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Астон. 2011.

наприклад, у т. зв. «літніх школах» з вивчення ІМ, грантових програмах і т. п. Запозичення значного іноземного досвіду щодо інноваційних форм навчання та контролю навчальних досягнень учнів з ІМ дозволило підвищити якість шкільної іншомовної освіти. Насамперед, це знаходить відображення у використанні засобів оцінювання компетентностей з ІМ. Провідним засобом визначення рівня навчальних досягнень з ІМ у всьому світі вважається тестування.

У попередньому розділі нами згадувалося *тестування як засіб контролю*. На тому історичному етапі розвитку методики воно ще не стало домінуючим засобом оцінювання. Тестування нині розглядається педагогічною наукою як інноваційний засіб контролю навчальних досягнень, оскільки якісний тестовий контроль ІКК є цілісною функціональною системою елементів⁵²⁵.

У сучасному тестуванні використовується модель комунікативної мовної здатності, запропонована Л.Ф. Бахманом⁵²⁶. Відповідно до цього підходу, вимірювання мовних здібностей тестованих є можливим через поєднання різних видів контролю, таких як закінчення тексту, диктант, есе, усний іспит та ін. При цьому до основних особливостей контролю автор відносить практичну спрямованість і здатність вимірювання більше однієї мовної здібності (синтаксичної, морфологічної, фонетичної і т.д.).

У підручниках О.Д. Карп'юк (2006)⁵²⁷ ознайомлення з тестуванням як засобом контролю починається вже з 3-го класу. Проте в підручниках для 4-го класу М.О. Кучми, Л.І. Морської, В.М. Плахотника (2004)⁵²⁸ та О.Д. Карп'юк (2009)⁵²⁹ не представлено тестових завдань. У підручнику О.Д. Карп'юк (2006)^{530,531} для 6-го класу вперше було застосовано тестування

⁵²⁵ Квасова, О.Г. 2009. *Основи тестування іншомовних навичок і вмінь*: навч. посіб. Київ: Ленвіт.

⁵²⁶ Ніколаєва, С.Ю., 1998. *Тестові завдання з англійської мови*. Київ: Освіта.

⁵²⁷ Карп'юк, О.Д. 2006. *Англійська мова*: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Лібра Терра.

⁵²⁸ Кучма, О.М., Морська, Л.І. та Плахотник, В.М. 2004. *English*: підруч. для 4-го кл. (3-й рік навчання) загальноосвіт. нав. закл. Київ: Перун.

⁵²⁹ Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова*: навч.-метод. комплект для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Лібра Терра.

⁵³⁰ Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова*: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. Тернопіль: Лібра Терра.

⁵³¹ Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова. 6 клас*: плани-конспекти уроків. Харків: Ранок.

для контролю аудіювання. У підручнику для 7-го класу О.Д. Карп'юк (2009)⁵³² тестування представлено ширше. Пропонуються вправи «*match the opposites*», «*match the sentences to the tenses below*». Слід зазначити, що тестування із 7-го класу використовується для контролю знань граматики. У підручнику для 7-го класу О.Д. Карп'юк (2009)⁵³³ граматичні вправи адаптують завдання, представлені в підручнику Murphy Raymond. *English grammar in use*⁵³⁴, наприклад, вправи на визначення «*to be going/will(shall) do*». У підручнику Л.В. Биркун для 7-го класу (2007)⁵³⁵ також представлено тестові завдання, переважно на граматику. Проте в підручниках для 8-го класу тестування використовується для контролю лексичних навичок, правильності використання мовленнєвих форм, аналізу і розуміння тексту тощо. Так, у підручнику для 8-го класу О.Д. Карп'юк (2009)⁵³⁶, поряд із граматичними тестами, містяться тести на розуміння тексту значного обсягу. В підручнику для 8-го класу Л.В. Биркун (2008)⁵³⁷ тестування не використовується для контролю знань граматики, а лише для контролю розуміння слів і мовленнєвих фраз. Аналогічна ситуація з тестуванням спостерігається і в підручнику для 8-го класу Л.В. Калініної та І.В. Самойлюкевич (2008).

Отже, можемо зробити висновок, що тестові завдання спрямовувалися на контроль лексичних навичок, рівня розуміння змісту тексту, навичок перекладу (додаток АЯ).

Для підручників 9–11-го класів є характерними аналогічні тенденції. Так, граматичні тести зустрічаються лише в підручниках О.Д. Карп'юк (2009) (2010), (2011), відповідно, для 9-го, 10-го і 11-го класів, у підручнику В.М. Плахотника, Р.Ю. Мартинової (1999) – для 11-го класу. В підручниках Л.В. Калініної та І.В. Самойлюкевич (2009, 2011), А.М. Несвіт (2009, 2010), В.М. Плахотника, Р.Ю. Мартинової, Л.Г. Александрової для 10-го класу

⁵³² *Англійська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл.*, 2009. Тернопіль: Лібра Терра, 2009.

⁵³³ Там само.

⁵³⁴ Murphy Raymond. 2002. *English grammar in use. A self-study guide. 2nd edition.* Cambridge University press.

⁵³⁵ Биркун, Л.В., 2007. *Наша англійська: підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ: Освіта.

⁵³⁶ Карп'юк, О.Д., 2009. *Англійська мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Лібра Терра.

⁵³⁷ Биркун, Л.В. 2008. *Наша англійська: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл.* Київ: Освіта.

(2006) тести не використовуються для перевірки знань із граматики, аудіювання, а тільки для контролю знань слів, правильності використання мовленнєвих форм, аналізу і розуміння тексту тощо. Тестові завдання виконували переважно оцінювальну функцію і слугували засобом поточного контролю. В якості рубіжного контролю тестові завдання не використовувалися.

Отже, на підставі здійсненого аналізу можемо узагальнити здобуті результати, які дозволяють стверджувати про непослідовність застосування тестування для перевірки знань граматики та умінь аудіювання. Часто останньому не надавалося належної уваги, про що свідчить той факт, що тестові завдання не знайшли належного місця в аналізованих нами шкільних підручниках. Водночас, можемо зробити висновок, що тестові завдання були представлені тільки для перевірки рівня сформованості умінь з окремих видів мовленнєвої діяльності, здебільшого говоріння та читання.

Нами з'ясовано, що *на початку XXI ст.*, почав активно застосовуватися моніторинг навчальних досягнень учнів. Педагогічний моніторинг – це форма організації збору, зберігання, обробки і розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку⁵³⁸.

У 2013 р. МОНУ був проведений моніторинг якості навчальних досягнень учнів 5-х та 10-х класів з деяких шкільних предметів з метою оцінювання стану системи освіти та отримання об'єктивної інформації про її якість за результатами навчання учнів у початковій та основній школі⁵³⁹. Як зазначають О.С. Пасічник та В.Г. Редько, конструювання тестів для моніторингу відбувалося відповідно до вимог чинних навчальних програм та освітніх стандартів. За результатами отриманих даних планувалося

⁵³⁸ Бодненко, Д.М., Жильцов, О.Б., Лещинський, О.Л. та Мазур, Н.П. 2014. *Моніторинг навчальної діяльності*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

⁵³⁹ Міністерство освіти і науки України, 2013. *Деякі питання моніторингу якості загальної середньої освіти*: наказ від 17 липня № 995, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0995729-13> [Дата звернення 10 лютого 2019].

виявити поточний стан системи освіти з огляду на відповідність якості навчальних досягнень учнів чинним освітнім стандартам та окреслити напрями її вдосконалення, зокрема засобів навчання, що доцільно використовувати з метою забезпечення позитивних змін⁵⁴⁰.

З'ясовано, що основними видами оцінювання *на поч. XXI ст.* з ІМ стали поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання, підсумкове.

Тематичне оцінювання проводиться на основі поточного. *Поточний контроль* успішності школярів зазвичай здійснюється в декілька етапів, кожен з яких передбачає використання відповідних процедур контролю і самоконтролю, має свій зміст, прогнозований результат і методи діагностики, розроблені на основі виявлених критеріїв. Наприклад, метою першого етапу моніторингу поточної успішності школярів є здійснення контрольних заходів ознайомлювального характеру. На цьому етапі відбувається первинна діагностика знань, а також діяльнісного, мотиваційно-особистісного аспектів навчально-пізнавальної діяльності. Встановлений на цьому етапі рівень знань є точкою відліку при подальшому моніторингу навчальних досягнень.

Поточний педагогічний контроль являє собою поурочне оцінювання індивідуального рівня освоєння базового навчального матеріалу. Об'єктами контролю можуть бути елементи змісту тематичного розділу (лексика, граматика, фонетика), включені в контекст різних видів мовленнєвої діяльності. Оцінюється сформованість комунікативних індивідуально-особистісних компетенцій, динаміка розвитку навичок і умінь, оволодіння соціокультурними нормами спілкування і загальнонавчальним досвідом. На цьому етапі, поряд із типовими лексико-граматичними тестами, використовуються навчальні завдання відкритого типу. Так, на *лексичному рівні* – це актуалізація контекстно пов'язаних слів, добір синонімів та антонімів на основі особистісної інтерпретації контексту; на *синтаксичному рівні* – завершення речень, синтаксичні трансформації із збереженням їх

⁵⁴⁰ Пасічник, О.С. та Редько, В.Г., 2014. Моніторинг якості навчальних досягнень учнів – 2013: проблеми та виклики. *Рідна школа*, № 11, с. 14-19.

змістової завершеності, подання омонімічних синтаксичних конструкцій; на *дискурсивному рівні* – формулювання заголовка тексту, його різнорівнева компресія у відповідності з різними комунікативно-прагматичними завданнями, складання узагальнень, есе; на *комунікативному рівні* – питально-відповідні завдання, опис проблемної ситуації або її інтерпретація на основі викладених у тексті фактів, констатація власних висновків, умовиводів; на *прагматичному рівні* – організація діалогів і дискусій з реалізацією аргументації власних точок зору, формулювання висновків за результатами використання широкого переліку мовних кліше, підбиття підсумків обговорення тощо. Оцінювання здійснюється за допомогою прийнятої шкали на підставі критеріїв, зазначених у навчальній програмі з ІМ.

На *проміжному контролі* виявляється динаміка сформованості іншомовних компетентностей на певному часовому зрізі, часто пов'язаному із завершенням тематичного розділу. Проміжному контролю можуть підлягати всі види класної та самостійної роботи. Звісно, що на цьому етапі слід віддавати перевагу тим педагогічним методам, які спрямовані на перевірку рівня опанування змісту всього модуля. Згідно з принципом наступності, це можуть бути також і лексико-граматичні тестові завдання, але найчастіше – творчі, евристичні вправи, спрямовані на виконання комунікативних іншомовних завдань проблемного типу, широке використання різноманітних методів навчального характеру, особливо тих, які демонструють глибоке оволодіння одночасно і мовними знаннями, і способами діяльності, і видами мовленнєвої діяльності. До них належать: метод проектів; метод навчальних дебатів; ігрова технологія; кейс-технологія; сценарно-контекстна технологія; технологія інтерактивного навчання; «мозковий штурм» та інші методи, що ґрунтуються на колективному аналізі реальних ситуацій. Спільна діяльність школярів, у процесі якої вони демонструють уміння виконувати навчальні завдання проблемного характеру, здійснювати само- і взаємоконтроль, найбільшою

мірою відповідає цілям іншомовної освіти. Процедура педагогічного оцінювання на проміжному контролі має комбінований характер і включає виставлення кількісних балів за відповідною оцінювальною шкалою за кожен параметр, який підлягає контролю, та отримання граничного рейтингу.

У 2008 р. було запропоновано *нову форму підсумкового контролю – державну підсумкову атестацію (ДПА)* з ІМ, яка проводиться після закінчення відповідних етапів навчання, що викликало необхідність розроблення підсумкових тестових завдань, які давали б змогу повно й об'єктивно оцінити рівні сформованості ІКК учнів. Приклади тестових завдань ДПА та об'єкти контролю наведено у додатку БА^{541,542,543,544,545}. Ба підсумками аналізу можемо сказати, що контрольні завдання типового варіанта ДПА дають змогу контролювати рівень сформованості всіх компетентностей, що передбачені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, прийнятого постановою Кабінету Міністрів від постанови 23.11.2011 № 1392⁵⁴⁶, відповідно до якого метою навчання ІМ є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями й навичками спілкуватися в усній та письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях⁵⁴⁷. Поряд із тим, спостерігалася непослідовність підходів до добору видів завдань для контролю загалом і для тестування зокрема, не співмірність підрозділів, перевантаженість граматичними конструкціями в 5–6 класах поряд із недостатньою увагою до них у 7–8 класах.

⁵⁴¹ Павліченко, О.М. 2011. *Англійська мова. 5 клас: підсумкові контрольні роботи*. Київ: Ранок.

⁵⁴² Мясоєдова, С.В. 2011. *Англійська мова. 6 клас: підсумкові контрольні роботи*. Київ: Ранок.

⁵⁴³ Євчук, О.В. 2011. *Англійська мова. 7 клас*. Київ: Ранок.

⁵⁴⁴ Доценко, І.В. 2011. *Англійська мова. 8 клас: підсумкові контрольні роботи*. Київ: Ранок.

⁵⁴⁵ Коса, І.Т., Задубняк, Ю.А., Мясоєдова С.В., Пащенко, Л.В. 2012. *Англійська мова. 9 клас: Орієнтовні зразки екзаменаційних завдань для проведення державної підсумкової атестації*. Харків: Ранок.

⁵⁴⁶ Кабінет Міністрів України, 2011. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова 23 листопада № 1392. *Верховна Рада України. Законодавство України*, [online]. Режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p/page> [Дата звернення 9 вересня 2019].

⁵⁴⁷ Там само.

Отже, проаналізувавши завдання ДПА, можна зробити такі висновки: збільшення кількості завдань не завжди супроводжувалося зростанням їх складності; послідовність завдань спостерігалася для підрозділів «Reading», «Listening», «Speaking». Підрозділ «Writing», на наш погляд, був дещо переобтяжений складними мовленнєвими конструкціями у 5–6 класах і не містив їх у 7–10 класах; відсутність диференціації між балами оцінювання за рівнями складності завдань (крім 10 класу); неповна відповідність Державному стандарту в частині контролю соціокультурних знань як аспектів ІКК школярів (крім 10 класу).

З'ясовано, що особливого значення для випускників шкіл набуло тестування, що проводиться Українським центром оцінювання якості освіти, яке забезпечує реалізацію конституційних прав громадян на рівний доступ до якісної освіти і дає можливість без додаткових іспитів вступати до ВНЗ України. Метою *зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО)* з ІМ є виявлення рівня сформованості ІКК в учнів-випускників ЗЗСО відповідно до Державного стандарту та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Узагальнена інформація щодо кількості й типів завдань за розділами для ЗНО та об'єкти контролю, основні типи завдань, граматичні тести різних років також представлено у додатках ББ і БВ. Статистичний аналіз результатів ЗНО представлено у додатках БГ, БД^{548,549}.

Починаючи з 2012 р., об'єктами контролю були визначені читання, використання мови і письмо. Форма і типи завдань у цей період були приблизно аналогічними. Завдання різних типів містилися в розділах «Reading» та «Use of English»: два завдання з вибором однієї правильної відповіді з 4 можливих варіантів, два завдання на заповнення пропусків, два завдання на встановлення відповідності (починаючи з 2013 р. одне із завдань такого типу передбачало дві правильні відповіді). Тести на граматику з

⁵⁴⁸ ЗНО з англійської мови: *впоратись з аудіюванням не змогли лише 0,02% учасників тестування*, - оброблено 95% бланків-відповідей, [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/zno-z-anglijskoyi-movi-vporatis-z-audiyuvannyam-ne-zmogli-lishe-002-uchasnikiv-testuvannya-obrobleno-95-blankiv-vidpovidej> [Дата звернення 12 квітня 2019].

⁵⁴⁹ Український центр оцінювання якості освіти, 2019. *Англійська мова* [online] (Останнє оновлення 22 жовтня 2019) Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/eng/> [Дата звернення 10 лютого 2019].

підрозділів «Use of English» і «Writing» охоплювали такі теми: ступені порівнянні прислівників, вживання прийменників, словотворення, вживання безособових форм дієслова – дієприслівник недоконаного виду (*Participle I*), вживання видо-часових форм дієслова в активному стані, вживання безособових форм дієслова – дієприкметник доконаного виду (*Participle II*), вживання сполучників. Об'єктами контролю слугували навички й уміння читання і письма як видів мовленнєвої діяльності та лексичні, граматичні, соціокультурні знання як аспекти іншомовної комунікативної компетентності школярів. Отже, об'єкти контролю відповідали об'єктам контролю, зазначеним у Державному стандарті загальної освіти.

Порівнюючи зміст тестових завдань ЗНО і ДПА, можемо зробити висновок, що завдання ДПА були *близькими до завдань систем міжнародної сертифікації* TOEFL, IELTS та ін., оскільки містили ті самі розділи: «Speaking», «Reading», «Listening», «Writing». Завдання ж ЗНО до 2018 р. не містило підрозділу «Listening» (Аудіювання) та донині не містить розділу «Speaking» (Говоріння), тому подальша робота, на нашу думку, мала б вестися в напрямі запозичення найкращого досвіду світових сертифікаційних систем для вдосконалення вітчизняної іншомовної освіти (додаток БЕ).

За результатами здійсненого аналізу змісту тестових завдань, запропонованих у ДПА і ЗНО, можемо виокремити соціальні, дидактичні та методичні тенденції оновлення змісту шкільної іншомовної освіти: посилення уваги до навчання ІМ, що зумовлено активізацією процесів глобалізації та інтернаціоналізації, розвитку полікультурної і міжнародної освіти, впровадження інформаційних технологій; запровадженням нового освітнього стандарту, що зумовило зміну змісту навчальних програм. Знання не «насаджуються згори», а «утворюються» в процесі особистісно-значущої діяльності учнів, що є засадами для використання діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання ІМ; перехід до вивчення ІМ розпочинається у молодшій школі, при цьому організація навчального процесу передбачає врахування вікових особливостей і потенційних

можливостей учнів; широке застосування інноваційних форм навчання: проектного підходу, інтерактивних технологій; проведення нестандартних уроків; стимулювання учнів до самоосвіти; пропонування завдань, які потребують використання додаткових джерел інформації; розроблення завдань різного рівня складності; активне впровадження як індивідуальної роботи, так і роботи в парах та групах; широке застосування тестових технологій як основного засобу підсумкового контролю.

Ці тенденції зумовлюють оновлення підходів до контролю навчальних досягнень учнів. Отже, початок XXI століття – дотепер характеризується запровадженням компетентнісного підходу в контролі рівнів володіння ІМ, визначенням нових об'єктів контролю, якими стають складові ІКК; включенням до офіційних нормативних документів поняття «контроль навчальних досягнень учнів»; запровадженням 12-бальної системи оцінювання; появою нових видів підсумкового контролю – ДПА, ЗНО; активним упровадженням механізмів самоконтролю та взаємоконтролю; появою нового засобу контролю – МП; залученням до процесу перевірки якості навчальних досягнень учнів засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Однією з найактуальніших проблем залишаються питання ефективної методики проведення контролю рівня досвіду, набутого під час навчання, та дидактичних засобів управління навчальним процесом, стимулювання учнів засобами ІКТ до якісного навчання, формування в них бажання до подальшої самоосвіти та освіти упродовж життя.

3.2. Педагогічні характеристики функцій інформаційно-комунікаційних технологій у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови

Початок XXI ст. прийнято називати «інформаційною епохою», а більшість дослідників сходиться на думці, що саме ІКТ є однією з основних рушійних сил перетворень у сучасному світі⁵⁵⁰. Під ІКТ розуміють сукупність методів, програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації на користь її користувачів⁵⁵¹. Активне впровадження ІКТ у різні сфери діяльності людини не оминуло й освітньої галузі.

Серед ІКТ виділяють комп'ютерні і телекомунікаційні, які часто об'єднують поняттям «нові інформаційно-комунікаційні технології» (НІКТ).

Виявлено, що розвиток мережевої інфраструктури вітчизняної школи і поступове розширення галузей застосування комп'ютерних технологій у реальному навчальному процесі нині є двома домінуючими тенденціями і незабаром визначатимуть основний вектор розвитку всієї системи освіти. Вони відповідають проголошеному курсу на системне формування єдиного освітнього простору: посилення контролю за виконанням вимог освітніх стандартів, реалізацію постійного моніторингу навчальних закладів, запровадження уніфікованих за змістом і формою державних підсумкових випробувань.

Як зазначає С.Ю. Ніколаєва, інформаційні технології все ширше проникають у сферу навчання і самонавчання, у тому числі і в галузі іншомовної освіти. Найширшого застосування набуло комп'ютерне навчання, яке може використовуватися на всіх етапах процесу навчання ІМ: при введенні нового

⁵⁵⁰ Пасічник, О.С. та Пасічник, О.О., 2015. Концептуальні засади конструювання змісту навчального посібника з англійської мови для професійного спілкування у галузі інформаційних технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, Вип. 44, с. 72-77.

⁵⁵¹ Кулалаєва, Н.В., 2014. Інформаційно-комунікаційні технології – підґрунтя якісної організації навчального процесу. В: *Матеріали III Всеукраїнської науковопрактичної конференції «Інновації у підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу»*. Херсон: Айлант, с. 138-140.

матеріалу, закріпленні, контролі навчальних досягнень учнів. При цьому для учня комп'ютер виконує різні функції: учителя, робочого інструмента, об'єкта навчання. Як наголошу авторка, використання комп'ютера дозволяє по-іншому організовувати самостійну роботу учнів, оскільки дає можливість не лише давати завдання, а й постійно вносити корективи у його роботу⁵⁵².

На думку О.В. Ничепорук, впровадження ІКТ у навчальний процес відкриває перед учителем та учнями нові перспективи: створення персональних блогів і сайтів вчителя та учнів, з метою обміну досвідом з колегами з інших країн; можливість брати участь у спільних міжнародних Інтернет-проектах, публікувати свої доробки у веб-газетах школи та класу та відвідувати віртуальні кабінети ІМ, здійснювати онлайн-тестування⁵⁵³.

О.В. Кукла наголошує на тому, що використання комп'ютерних технологій у навчанні ІМ дозволяє відійти від традиційних форм у навчальному процесі й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності учнів, оптимізувати засвоєння мовного матеріалу, а також подолати монотонність заняття. На її думку, сприятливі умови створюють комп'ютерні технології для організації самостійної роботи учнів на уроках ІМ., оскільки учень може використовувати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю. Комп'ютер сприяє формуванню в учнів рефлексії їхньої діяльності, дозволяє побачити результат своїх дій. Комп'ютер забезпечує й всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу, що, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу й виконує *функцію зворотного зв'язку між учнем і вчителем*. Під час використання комп'ютерних програм для контролю навчальних досягнень досягається й більша об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерні програми дозволяють значно заощадити час, що дає можливість учителю приділити більше уваги

⁵⁵² Бігич, О.Б., Бориско, Н.Ф. та Борецька, Г.Е. 2013. *Методика навчання іноземних мов і культур*. Київ: Ленвіт, с. 131-132.

⁵⁵³ Ничепорук, О.В., 2013. *Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови*. Рівне: РОІППО, с. 18-22.

творчим аспектам роботи з учнями⁵⁵⁴.

Науковці наголошують, що нині спостерігається тенденція до активного використання комп'ютерних тестових завдань для швидкого та якісного контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з ІМ, під час виконання яких реалізуються такі функції контролю (додаток БР):⁵⁵⁵

дидактичні функції (функція зворотнього зв'язку, функція здійснення моніторингу, функція розвитку пізнавальних процесів, функція перенесення теоретичних знань на практику, функція формування навчальної мотивації за рахунок бажання набути більш стійкі знання до наступного тестування; формування вміння переносити і використовувати знання з інших предметних областей);

- *виховна функція*, що полягає у створенні психолого-педагогічних умов формування соціально позитивної поведінки набуття компетентностей;

- *діагностико-профілактична функція*, спрямована на виявлення прогалин в підготовці учнів і прийняття за результатами діагностики деяких управлінських рішень, необхідних для вдосконалення навчального процесу;

- *корегувальна і самокорегувальна*, спрямована на коригування виявлених прогалин в підготовці учнів⁵⁵⁶.

В.С. Фетісов⁵⁵⁷ виділяє такі функції комп'ютерного тестування з ІМ: *функція зворотнього зв'язку, управляюча, мотиваційно-орієнтуюча, оцінювальна, навчальна, освітньо-виховна, розвивальна, коригувальна і прогностувальна*. Проте, найважливішим, на його думку, є те, що тестовий контроль розглядається як один з елементів реалізації функції зворотнього зв'язку. Об'єктивний тестовий контроль за навчальною діяльністю учнів забезпечує зовнішній зворотній зв'язок і внутрішній зворотній зв'язок (самоконтроль). Зовнішній зворотній зв'язок дозволяє здійснити оцінку якості підготовки у порівнянні із іншими учнями. Внутрішній зворотній

⁵⁵⁴ Кукла, О.В., 2013. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови. Рівне: РОППО, с. 5-13.

⁵⁵⁵ Тестові технології оцінювання компетентностей учнів, 2015. Київ: Педагогічна думка.

⁵⁵⁶ Там само.

⁵⁵⁷ Фетісов, В.С. 2011. Комп'ютерні технології в тестуванні. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

зв'язок дозволить учневі самостійно визначити за результатами тестування об'єктивний рівень його підготовки і провести самодіагностику прогалин та недоліків у навчанні. Зворотній зв'язок служить підставою для внесення необхідних коректив у процес навчання, для вдосконалення його змісту, методів і форм організації, керівництва та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Оскільки з певних об'єктивних причин світовий досвід запровадження ІКТ в іншомовну освіту є значно більшим, ніж вітчизняний, вважаємо доцільним аналіз практики застосування ефективних методів електронного навчання ІМ у розвинених зарубіжних країнах з метою можливого використання сучасних ІКТ у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з ІМ в Україні.

Виявлено, що застосування ІКТ для вивчення ІМ у країнах Європи і США виокремилося в педагогічну технологію ще на *поч.80-хх. рр. XX ст.*⁵⁵⁸ Як зазначає І.М. Розіна, аббревіатури CALI (Computer Assisted Language Instruction) і пізніше CALL (Computer Assisted Language Learning) з'явилися в британській і американській методичній літературі ще *на початку 1980-х рр.* у зв'язку з просуванням використання комп'ютерів у навчанні ІМ. Вже в 1983 р. в напрямках досліджень міжнародної професійної асоціації TESOL (Teachers of English for Speakers of Other Languages – професійна організація для викладачів англійської мови як другої або ІМ) з'явилася секція CALL-IS (CALL Interest Section). Іноді, щоб підкреслити використання комп'ютерів у навчанні ІМ, використовують аббревіатуру CAELL (Computer-Assisted English as a second Language Learning). *На початку 1990-х рр.* виник альтернативний до CALL термін, що характеризує використання не тільки комп'ютерів у навчанні ІМ а в цілому будь-яких ІКТ – TELL (Technology Enhanced Language Learning)⁵⁵⁹.

За час свого формування CALL-методи пройшли шлях розвитку від під-

⁵⁵⁸ Розіна, І.Н., 2017. Эволюция CALL-методов обучения английскому языку. *Образовательные технологии и общество*, № 3, с. 353-363.

⁵⁵⁹ Там само.

тримки традиційних тренувальних текстових вправ (drill-and-practice) до комунікативних методів навчання в навчальних середовищах і на мобільних пристроях – Mobile-assisted language learning (MALL). Так, навчання за допомогою мобільних пристроїв (m-learning) розглядається як розширення можливостей CALL або як наступне покоління в електронному навчанні (e-learning) і передбачає використання в навчанні ІМ різних мобільних цифрових пристроїв, таких як мобільні телефони, MP3-плеєри, кишенькові персональні комп'ютери (Personal Digital Assistant, PDA), смартфони (iPhone) або планшети (iPad)^{560,561,562}.

Визначено, що на початку 90-х рр. системи CALL інтегрувалася з Інтернет-технологіями (веб-сайти, блоги, соціальні мережі тощо), внаслідок чого у викладача з'явилася можливість розміщення своїх матеріалів (user-generated content або user-created content), що раніше було можливо тільки з використанням комерційних інструментальних авторських програм (authoring courseware), що дало змогу використовувати ІКТ саме для тестування знань учнів з ІМ за допомогою Інтернету. Як зазначає І.М. Розіна, найбільш швидко зростаючим сегментом CALL-ресурсів є веб-квести, вікторини, ігри та форми для їх створення з можливістю відстеження досягнень учнів (WebQuest about WebQuest; Quia; Hot Potatoes). Ще один тип CALL – граматичні вправи на веб-сайті видавництва, які супроводжують традиційні навчальні посібники і включають електронний варіант тестових завдань за темами посібника (заповнення пропущених слів у реченнях, питання з множинним вибором відповідей). Корисним доповненням до текстових форматів CALL є аудіо і відео ресурси, деякі з них передбачають інтерактивні програми для запису голосу і розпізнавання мови учня (Tutor that Listen)⁵⁶³. Таким чином, історія CALL, розпочавшись з перших програм

⁵⁶⁰ Boukhari, G.E. 2015. *Teachers' and Students' Attitudes towards the Use of Mobile Assisted Language Learning*: MSc Dissertation.

⁵⁶¹ Miangah, Tayebah Mosavi and Nezarat, Amin, 2010. Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPs)*, Vol.3, № 1, January, pp. 309-319.

⁵⁶² Hartoyo. 2008. *Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning*. Semarang : Pelita Insani Semarang, 2008.

⁵⁶³ Delcloque, P. *History of CALL*, 2000. [online] Available at: http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf [Accessed 9 September 2019].

на текстовій основі, які дозволяли складати і виконувати текстові навчальні вправи, продовжилася освоєнням мультимедійних компонентів, що розширили спектр формування мовних навичок за рахунок можливостей аудіювання, і до теперішнього часу прийшла до використання інтерактивних мовних можливостей Інтернет-технологій, навчальних середовищ і мобільних пристроїв⁵⁶⁴.

Нами з'ясовано, що на початку XXI ст. відбулися важливі зміни у CALL-методах, що пов'язані з використанням широкого спектра мобільних цифрових пристроїв⁵⁶⁵ – m-learning або MALL⁵⁶⁶: *індивідуальне навчання* (self-paced eLearning) з використанням навчальних програм (courseware); *навчання у співпраці* (collaboration-based eLearning) з використанням онлайнових навчальних класів і тьюторів; *цифрові довідкові програми* (Digital Referenceware), наприклад, eTextbook; *мобільні навчальні програми* (mobile Learning apps) і *освітні ігри* (edugames); *мобільні додаткові навчальні послуги* (Mobile Learning value added services, VAS).

Виявлено, що нині засоби контролю навчальних досягнень з ІМ розвиваються в контексті CALL-технологій. Так, сучасною тенденцією застосування CALL-технологій є комплексний підхід і використання систем управління навчанням (learning management system).

Активне використання таких систем як Moodle дозволяє підвищити ефективність процесу навчання ІМ, забезпечити учнів великою навчально-методичною ресурсною базою та можливістю використовувати тести як тренажер. У цих системах тестування, в першу чергу, використовується як засіб педагогічного контролю, у той же самий час налаштування LMS Moodle, дозволяють використовувати тести не тільки в якості діагностичної,

⁵⁶⁴ Розина, І.Н., 2017. Эволюция CALL-методов обучения английскому языку. *Образовательные технологии и общество*, № 3, с. 353-363.

⁵⁶⁵ Suneetha, Y., 2013. MALL (Mobile Assisted Language Learning): A Paradise for English language learners. *International Journal of English Language and Translation Studies*, Vol: 1, Issue: 2, pp. 91-99.

⁵⁶⁶ Ambient Insight Premium Report. The 2013-2018 Worldwide Digital English Language Learning Market Computer Assisted Language Learning. [online] Available at: <http://www.tandfonline.com/toc/ncal20/current> [Accessed 9 September 2019].

але і навчальної функції⁵⁶⁷. Авторами широко використовуються Moodle – тестування для формування і діагностики рівня сформованості навичок і вмінь іншомовного усного та писемного спілкування з допомогою певних критеріїв і параметрів. До цих видів відносять лексичні, граматичні тести, тести для контролю аудіювання, читання і письма.

О.А. Минєєвою та М.В. Даричевою⁵⁶⁸ були відзначені такі *дидактичні переваги* використання системи управління навчанням Moodle для організації комп'ютерного тестування в процесі навчання ІМ:

- організація комп'ютерного тестування в LMS Moodle викликає більший інтерес у порівнянні з традиційними формами організації тестування, що підвищує мотивацію до вивчення ІМ;
- комп'ютерне тестування стало ефективним засобом організації самостійної роботи, яка є важливою і невід'ємною частиною процесу навчання ІМ в умовах обмеженої кількості аудиторних годин;
- підсумкове тестування дозволяє перевірити свої знання після закінчення вивчення кожної теми, а викладачеві – рівень засвоєння матеріалу;
- організація регулярного навчального та підсумкового тестування, аналіз його результатів надають викладачеві можливість здійснювати оцінку рівня освоєння навчального матеріалу і своєчасно коригувати траєкторію подальшої своєї діяльності і роботи учнів⁵⁶⁹.

Виявлено, що виключно комп'ютерне тестування рівня володіння ІМ нині широко використовується міжнародними сертифікаційними системами (наприклад, IELTS, TOEFL, iBT та ін.). Наявність таких сертифікатів є вимогою для вступу до провідних ЗВО США, Канади, Великої Британії тощо, тому, на нашу думку, їх досвід може бути запозичений під час розроблення тестових завдань для ЗНО в Україні.

Ураховуючи особливості змісту зазначених вище тестів, їх функцій у

⁵⁶⁷ Чернышева, Н.Д. и Самодова Г.А., 2015. Тренажер как инструмент подготовки к контрольному тестированию. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, Вып. 1, с. 62-67.

⁵⁶⁸ Минеева, О.М. и Даричева, М.В., 2015. Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. В: *Вектор науки тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология*, № 4 (23), с. 132-136.

⁵⁶⁹ Там само.

навчальному процесі, можна окреслити можливі шляхи для розвитку ЗНО з ІМ. Наприклад, *ЗНО можна використовувати як прототип для створення іспиту з ІМ, який міг би бути самостійною сертифікувальною одиницею не тільки для школярів, але й для всіх бажаючих*. При підготовці учня до складання іспиту для зазначених сертифікатів завдання ЗНО можуть розглядатись як ефективні додаткові навчальні матеріали.

Встановлено, що мовні сертифікаційні іспити IELTS та TOEFL та ін. у світі почали розроблятися вже у *першій половині 50-х рр. XX ст.*⁵⁷⁰ Для цих систем характерні три етапи розвитку: *паперовий варіант (Paper-based test (PBT))*, *комп'ютерний варіант (Computer-based test (CBT))* і *інтернет-варіант (Internet-based Test (IBT))*. Нині останній варіант вважається кращим у багатьох вузах, так як включає завдання не тільки для перевірки читання, аудіювання та письмне мовлення, а також і усне мовлення та комбіновані завдання⁵⁷¹.

З моменту своєї появи *в кінці 2005 р.*, формат тесту TOEFL Internet-based Test (IBT) поступово замінив Computer-based test (CBT) та Paper-based test (PBT), хоча на паперовій основі тестування досі використовується в деяких областях. Тест TOEFL (IBT) був введений у кілька етапів, спочатку зі Сполученими Штатами, Канадою, Францією, Німеччиною та Італією у 2005 р., а потім і з рештою світу у 2006 р., з центрами тестування, які регулярно збільшуються. Комп'ютерний варіант тестування (CBT) був скасований у вересні 2006 р.

Не зважаючи на те, що ЗНО з ІМ, запроваджене у 2009 р., орієнтується на найкращий світовий досвід з тестування і за своєю структурою наближається до сертифікаційних мовних іспитів, нині воно реалізується лише у паперовому варіанті.

Проте, для підготовки до ЗНО з ІМ існує можливість послуговуватися засобами ІКТ для проходження тестування онлайн. Майбутні учасники ЗНО

⁵⁷⁰ Бахарлу, Х., 2015 Из истории стандартизованных языковых тестов IELTS и TOEFL (на основе анализа соответствия теориям языкового тестирования). *Молодой ученый*, № 8, с. 1089-1094.

⁵⁷¹ Там само.

мають можливість користуватися сервісом ЗНО-ОНЛАЙН, розробленим сайтом *Освіта.іа*, де розміщені тести, які складали абітурієнти під час проходження основних та додаткових сесій ЗНО у 2009-2019 рр. Спосіб виконання всіх тестових завдань, запропонованих на сайті, максимально наближений до реальних тестів, а форма надання відповіді ідентична виду, що пропонується абітурієнтам у бланку відповідей під час проходження реальних тестів ЗНО. Після виконання завдань кожного тесту надаються правильні відповіді та розраховується результат у тестових та рейтингових балах, також визначається час витрачений на виконання роботи. У цьому варіанті проходження ЗНО-онлайн можна отримати правильну відповідь на кожне завдання відразу після його виконання. Отже, використання сервісу допомагає учасникам ЗНО зрозуміти структуру тесту, ознайомитись з його формою та визначити час, необхідний для розв'язання завдань. До більшої частини завдань з ІМ додані коментарі провідних фахівців⁵⁷².

Виявлено, що під час проходження пробного ЗНО з ІМ в онлайн форматі реалізуються такі функції контролю: *функція зворотнього зв'язку, оцінювальна, навчальна, розвивальна, управлінська та ін.*

Можливість пройти онлайн пробне тестування реалізує *зворотний зв'язок* у межах широко розповсюдженої у комп'ютерних засобах навчання ІМ парадигми: стимул ↔ реакція ↔ зворотний зв'язок. Стимулом виступають різноманітні тексти для читання, графічні елементи тощо. Реакцією є будь-які дії у мультимедійному середовищі, а зворотний зв'язок надається програмно у відповідь на такі дії. При цьому інтерактивними є більшість найменших значущих навчальних об'єктів та інших компонентів завдань. За формою і способом взаємодії з користувачем, такий підхід передбачає інформативний, корективний та адаптивний зворотний зв'язок. Саме тому, є сенс говорити про інформативно-корективний зворотний

⁵⁷² Освіта в Польщі, 2019. *Онлайн – тести зовнішнього оцінювання* [online] (Останнє оновлення 12 жовтня 2019) Режим доступу: <https://zno.osvita.ua/> [Дата звернення 10 лютого 2019].

зв'язок у під час проходження пробного ЗНО онлайн⁵⁷³.

Також, під час виконання завдань пробного тестування ЗНО з ІМ реалізується *розвивальна функція*, яка передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів: оперативної слухової або зорової пам'яті, гнучкості мислення та ін. Розвивальна функція контролю діє і в напрямі розвитку інтересу, підвищення мотивації учня до вивчення ІМіК.

Управлінська функція контролю під час пробного ЗНО реалізується у наступному: ознайомленні з форматом завдань, в тому числі, завдань із вільно конструйованою відповіддю, тобто завдань з письма (завдання відкритого типу); відпрацюванні умінь чіткого виконання інструкцій до завдання, в тому числі дотримання встановленого обсягу висловлювання, умінь укладатися в регламент часу; ознайомленні з критеріями оцінювання завдань; окресленні стратегій виконання тестових завдань з їх подальшим аналізом і самоаналізом.

Оцінювальна функція контролю в контексті пробного ЗНО здійснюється в ході оцінювання результатів виконання учнями тестових завдань. Тестовий бал вказує на певний рівень володіння ІКК і є орієнтиром для учня у подальшій діяльності в опануванні ІМ.

Отже, на основі проведеного аналізу можемо зробити висновок, що використання ІКТ стало поширеним явищем під час навчання ІМ, яке забезпечує комплексний підхід як до подання навчального матеріалу, так у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з ІМ.

Таким чином, тести стали невід'ємною частиною учнівського життя. Підвищується соціальна значущість сертифікаційних випробувань та їх ретроспективного і перспективного впливу на життя окремого учня і на управління якістю освіти в цілому. Відповідно, зростає ціна помилок розробників тестів як на етапі їх складання, так і під час їх проведення і опрацювання результатів. Поряд із тим, до системи комп'ютерного

⁵⁷³ Плотніков, Є.О. та Ларіна Т.В., 2015. Дистанційний курс навчання англійської мови: деякі особливості реалізації зворотного зв'язку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, Вип. 4, с. 56-60.

тестування висуваються певні вимоги: складання й застосування тільки таких тестів, які є якісними, надійними, валідними відповідно до цілей і завдань тестування й навчально-виховної роботи. Для визначення якості та ефективності комп'ютерного тесту важливе значення також мають такі характеристики тестів, як економність, практичність, автентичність, інтерактивність, квантифікація, визначеність, однозначність, диференціація⁵⁷⁴.

Нами з'ясовано, що науковці виділяють такі *переваги застосування ІКТ* при здійсненні контролю: об'єктивність і справедливість оцінки знань; забезпечення однакових умов для всіх учнів, що дає змогу уникнути суб'єктивності у визначенні результатів навчання; відсутність емоційних стресів і перевантажень, психологічного впливу на учня; порівняння оцінок з однієї й тієї ж дисципліни, що дозволяє одержати об'єктивну інформацію про рівень підготовленості учнів та якість навчання; можливість широкого використання технічних засобів і персонального комп'ютера, які підвищують ефективність роботи викладачів; можливість заощадження часу⁵⁷⁵.

На думку багатьох експертів, головна перевага ІКТ полягає в тому, що вони дозволяють опитати всіх учнів по усьому матеріалу за однакових умов за однаковою шкалою оцінок, що підвищує об'єктивність контролю у порівнянні з традиційними методами, а використання комп'ютерних засобів підвищує загальний рівень об'єктивності контролю та оцінювання. Окрім того, принципова відмінність комп'ютерного тесту від традиційної письмової форми контролю полягає в тому, що ІКТ дозволяють більш точно виміряти знання та виключають суб'єктивізм⁵⁷⁶.

Таким чином, застосування ІКТ дозволяє дати оцінку відповідно до поставленої мети контролю відповідних компетентностей, забезпечує можливість отримання кількісної оцінки на основі якісних параметрів знань,

⁵⁷⁴ Ляшенко, О.І., Жук Ю.О. ред., 2015. *Тестові технології оцінювання компетентностей учнів*. Київ: Педагогічна думка.

⁵⁷⁵ Бігич, О.Б., Бориско, Н.Ф. та Борецька, Г.Е. 2013. *Методика навчання іноземних мов і культур*. Київ: Ленвіт, с. 131-132.

⁵⁷⁶ Гарбич-Мошора О.Р., 2013 Переваги та недоліки використання інформаційних технологій в навчальному процесі. *Молодь і ринок*, № 12, с. 67-70.

і є відносно оперативним способом оцінювання великої кількості осіб. Контроль здійснюється в спеціально відведений час, отже, його необхідно чітко організувати з тим, щоб в максимально короткий час оцінити найбільшу кількість учнів із дотриманням норм якості та об'єктивності результатів. Цим вимогам максимально відповідає застосування ІКТ, а саме комп'ютерне тестування та тестування за допомогою Інтернет.

Варто зазначити, що запровадження комп'ютерного тестування неминуче висуває певні вимоги до побудови підручників з ІМ як засобів реалізації цілей навчання ІМ⁵⁷⁷: побудова підручника повинна здійснюватися на підставі комунікативно-когнітивного підходу до навчання ІМ; підручник повинен передбачати чітку структуру кожного уроку; підручник повинен передбачати міжкультурний підхід, освітньою метою якого є як розвиток мовної особистості школяра, здатного до міжкультурного спілкування ІМ; підручник повинен передбачати диференційований підхід, який пропонує використання різних вправ у залежності від мети навчання та видів мовленнєвої діяльності.

Отже, сучасний підручник з ІМ має бути складовою системи управління навчанням, і, відповідно, розроблятися у комплексі з іншими інформаційно-комунікаційними засобами навчання ІМ. Відповідно, комплексне застосування ІКТ передбачає розширення можливості подачі навчальної інформації за допомогою кольору, графіки, звуку, цифрової відеотехніки. На уроках з використанням комп'ютера значно зростає мотивація учня до навчання. Комп'ютер дозволяє позбутися однієї з головних причин негативного ставлення до навчання – відсутності успіху. Використання комп'ютерної техніки робить урок привабливим та сучасним⁵⁷⁸.

Окрім підручників, використання ІКТ передбачає застосування різноманітних комп'ютерних програм та курсів навчального призначення.

⁵⁷⁷ Редько, В.Г. 2017. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка.

⁵⁷⁸ *Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови*, 2013. Рівне: РОППО.

Деякі навчальні курси пропонують навчання ІМ із самого початку, інші - удосконалення набутого раніше рівня володіння іноземною мовою.

Слід зазначити, що головним завданням цілеспрямованого використання навчальних комп'ютерних програм є створення *комп'ютерного навчального мовного середовища*, завдяки чому забезпечується повне занурення учнів у середовище іноземної мови, що сприяє розширенню і поглибленню комунікативної та соціокультурної компетентності учнів.

Таким чином, використання ІКТ розширює можливості контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, є альтернативою традиційним засобам перевірки, воно може проводитися із урахуванням різних видів та форм контролю і дає змогу реалізувати всі функції контролю: оцінювальну, навчальну, функцію зворотнього зв'язку, мотиваційно-орієнтуючу, освітньо-виховну, прогнозуючу функцію, розвивальну та ін.

Не зважаючи на те, що сучасні засоби ІКТ не завжди дають змогу повною мірою реалізувати контроль саме комунікативних навичок, в цьому напрямі здійснюються дослідження, проте погоджуємося з думкою О.І. Пономарьової про те, що впровадження ІКТ у процес навчання ІМ допомагає вирішувати ряд дидактичних задач з удосконалення мовних компетентностей шляхом реалізації принципово нових форм та методів навчання, використання мережі Інтернет та спілкування з носіями мови. Застосування інформаційних технологій сприяє прискоренню процесу мотивованого вивчення іноземної мови та формуванню комунікативних навичок, дозволяючи перейти від вивчення статичної мовної моделі та лексичних одиниць до динамічної системи розумових дій⁵⁷⁹.

Отже, застосування ІКТ в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективну взаємодію вчителя з учнями. На думку багатьох фахівців, інформаційні освітні технології на

⁵⁷⁹ Пономарьова, О.І., 2014. Використання новітніх комп'ютерних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, № 44, с. 130-135.

основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність процесу навчання ІМ за допомогою системної реалізації функцій контролю шляхом впровадження ІКГ та полегшення доступу до них як за допомогою комп'ютерів, так і мобільних засобів (додаток БР).

Незважаючи на те, що більшість експертів дають позитивну оцінку застосуванню ІКТ, існують певні недоліки, які можуть виникати під час його використання (Internet пропонує величезну кількість інформації, яка може відволікати учнів; відсутність якісного зв'язку; неможливе передавання особистого ставлення або поведінки; складність сприйняття інформації з екрану тощо).

Поряд із тим, аналізуючи досвід тестування і наукову розробку проблеми тестування, не можна не відзначити такі *недоліки*, пов'язані з упровадженням тестування в систему контролю. Їх ми узагальнили і презентуємо: некритичне запозичення із зарубіжних джерел значної кількості тестів; абсолютизація значення тестового контролю і спроби замінити тестами всі інші види контролю; відсутність відповідної підготовки у вчителів для складання та використання тестів; недотримання вимоги одного з найважливіших елементів валідності тесту – обґрунтованості змісту; невдале формулювання деяких питань тесту та їх альтернатив (на одне запитання існувало кілька можливих відповідей); включення до тесту великої кількості запитань, які вимагали розгорнутої відповіді; невиконання або відсутність процедури визначення валідності та надійності тесту статистичними методами⁵⁸⁰.

Як показує світовий досвід, надмірне захоплення тестуванням, в тому числі і комп'ютерним, без належного критичного розуміння різних його аспектів може призвести до недостатньо об'єктивної оцінки його навчальної цінності й тим самим замість користі завдати шкоду справі навчання ІМ. Тести не замінюють і не скасовують інші засоби контролю. Досвід застосування стандартизованих комп'ютерних тестів у більшості країн

⁵⁸⁰ Пономарьова, О.І., 2014. Використання новітніх комп'ютерних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, № 44, с. 130-135.

свідчить про їх використання, в основному, для підсумкового контролю. Вони значно поширені в системі оцінювання якості освіти та моніторингу, у процесі яких існує потреба проводити надійні порівняння навчальних досягнень, а також встановлювати взаємозв'язки на основі кількісних характеристик. У ході тестування оцінюється обмежена кількість характеристик, які визначають освітні досягнення. У зв'язку з цим результати тестування дають лише деяку інформацію про рівень підготовленості учня, а тому не варто їх заздалегідь ідеалізувати і вважати єдиним інструментом, за допомогою якого здійснюється контроль процесу і результатів навчання.

Отже, слід враховувати, що ІКТ – це допоміжний технічний засіб, продиктований часом і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його у навчальний процес з метою отримання очікуваних результатів.

3.3. Рекомендації щодо реалізації контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти

У 2017 р. було розпочато масштабний загальнонаціональний проект «Нова українська школа», метою якого, відповідно до Закону України «Про освіту» від 05.09.2017, «є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності». Відповідно до методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору НУШ, затверджених наказом МОНУ від 23.03.2018 № 283, головна мета навчання ІМ полягає у формуванні в учнів

комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим із віковими можливостями⁵⁸¹.

Пропоновані нами рекомендації сформовані з метою удосконалення системи контролю навчальних досягнень учнів з ІМ відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на засадах компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів. Вони відповідають вимогам чинної навчальної програми з ІМ, узгоджуються з віковими та потенційними можливостями учнів, їхнім навчальним досвідом.

Рекомендації підготовлені для різних вікових категорій школярів: вони є типовими узагальненими для учнів початкової школи (1–4 класи), базової середньої школи (5–9 класи) та старшої профільної школи (10–12 класи). Вони спрямовані на визначення вчителями рівня сформованості в учнів *мовленнєвих умінь* у говорінні, аудіюванні, читанні, письмі; *мовних навичок* (лексичних, граматичних, фонетичних). Окрім того, їх доцільно використовувати для з'ясування рівня сформованості у школярів іншомовної *міжкультурної комунікативної компетентності* та її структурних компонентів: мовленнєвої, мовної, соціокультурної, загальнонавчальної.

Завдання, що пропонуються для використання під час контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, як вище зазначалося, мають узагальнювальний характер, тобто вчителі можуть їх використовувати в межах початкової освіти, базової середньої освіти, старшої профільної освіти, диференціюючи і адаптуючи їх відповідно до кожного класу у межах цих етапів навчання.

Якість системи контролю значною мірою залежить від наукової обґрунтованості, ефективності та технологічності використовуваних засобів. Нині серед них найбільше поширення досі належить традиційним вправам і

⁵⁸¹ Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи*: наказ від 23 березня № 283, [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli> [Дата звернення 22 травня 2019].

завданням, зокрема педагогічним тестам.

На наш погляд сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти потребують перегляду усталених форм контролю і спрямувати їх на дещо інші об'єкти.

Аналіз змісту чинних нормативних документів (навчальних програм, концепцій тощо) засвідчує, що до система контролю у ЗНЗ висуваються такі **загальнодидактичні** вимоги:

1. Оцінювання та контроль навчальних досягнень має бути постійним процесом, інтегрованим в освітню практику. Це означає, що контроль є логічним завершенням кожного етапу навчання – поточний, проміжний чи підсумковий, відображати якість досягнення проміжних та підсумкових цілей навчання.
2. Контроль є частиною уроку, під час якої учитель індивідуально оцінює, наскільки якісно учні оволоділи навчальним матеріалом.
3. Оцінювання має базуватися на чітко визначеній системі критеріїв та алгоритмів, які наперед відомі учням і педагогам, а також можуть узгоджуватися ними самостійно.
4. Основним критерієм оцінювання є очікувані результати навчання, що узгоджуються з його цілями на кожному етапі.
5. Система контролю вибудовується таким чином, щоб учні мали змогу включатися в контрольну-оцінну діяльність та формували навички й уміння до самооцінювання. Таке включення надасть їм змогу бачити свої успіхи й недоліки у навчанні та спонукатиме їх до пошуку способів їх удосконалення й усунення.

Окрім того, у процесі навчання ІМ контролю доцільно надати такі характеристики:

- охоплювати всі види навчальної діяльності, що виконують учні: мовну та мовленнєву сферу, досвід самостійної роботи, загальнонавчальний досвід;
- спиратися на різні види і форми контролю (індивідуальна,

фронтальна, групова; репродуктивні, тестові завдання; творчі та пошукові види діяльності, під час виконання яких активізуються мовні, мовленнєві та загальнонавчальні уміння учнів; контроль з опорою на засоби ІКТ тощо);

- бути збалансованим за часовими параметрами;
- попри те, що контроль зорієнтований на перевірку якості засвоєння знань та рівня сформованості умінь і навичок, він має містити елементи новизни, пізнавальності;
- сприяти розвитку освіти й вихованню учнів, акцентуючи увагу на відповідних аспектах навчальної діяльності.

Сучасний стан розвитку шкільної іншомовної освіти відповідно до періодизації освітньої діяльності школи, зумовлює окреслити **особливості реалізації контролю за ступенями навчання**. Відповідно, у процесі організації контролю доцільно враховувати вікові та психофізіологічні особливості учнів. Вони є важливим чинником впливу на цілі та зміст навчання іноземних мов на різних ступенях шкільної освіти. Відповідно, від цього залежить також система дидактичних засобів, на яких базується контроль навчальної діяльності учнів. Розглянемо особливості організації контролю навчальних досягнень за ступенями навчання.

У **початковій школі** важливо зацікавити учнів у вивченні ІМ, викликати в них позитивне ставлення до предмета та вмотивувати необхідність і значущість володіння ІМ як особливим засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання ІМ у всьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетентності в основній і старшій школі.

На цьому етапі здійснюється формування навичок і вмінь спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених сфер, тем і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Учні навчаються

виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям, які їм доступні для усвідомлення.

У перші роки навчання мови доцільно здійснювати лише *поточний* контроль навчальних досягнень учнів. При цьому *об'єктами контролю мають бути вміння учнів в усіх видах мовленнєвої діяльності, котрі чітко чітко визначаються лише на заключному етапі навчання (3-4 класи)*. Це зумовлено різним рівнем готовності учнів до спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Так, учні молодшого шкільного віку можуть легко запам'ятовувати слова, але при цьому ще не можуть створювати речення; водночас розуміння усного мовлення є набагато кращим, тобто пріоритет має належати рецептивному виду усномовленнєвої діяльності. Також у 1-2 класах вони ще не можуть писати повні речення, а лише окремі слова, обсяг текстів для читання – незначний. Таким чином, у 1-2 класі об'єктами контролю є окремі навички і лише згодом об'єктами оцінювання можуть бути вміння у видах мовленнєвої діяльності.

Попри те, що у вітчизняній школі немає чітких вимог щодо артикуляції звуків та вимови, вважаємо за доцільне визначити окремим об'єктом прихованого вчительського контролю фонетичні та слуховимовні навички учнів (без виставлення оцінки). При цьому основним орієнтиром має бути апроксимована вимова іншомовних звуків.

Контроль у початковій школі має здійснюватися з опорою на ігрову та предметно-практичну діяльність, а також передбачати широке використання засобів наочності. Оскільки в початковій школі учні не отримують оцінок, контроль має здійснюватися переважно у прихованій формі.

В **основній школі (5-9 класи)** розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг матеріалу, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної

компетентностей. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструмента в «діалозі культур». На цьому етапі зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов.

У **старшій профільній школі** (10-12 класи) упроваджується рівневе навчання іншомовного спілкування. Це змушує переглянути дидактичні підходи до добору навчального матеріалу, активізації та контролю рівня його засвоєння відповідно до вікових особливостей старшокласників. У них формуються важливі особистісні якості, зокрема усвідомленість способів виконання навчальних дій, самостійність, здатність до самоконтролю тощо.

У період навчання в **основній та старшій школі** поточний контроль доповнюється *проміжним* та *підсумковим* видами контролю, окрім того, він перестає бути прихованим, оскільки учні середнього шкільного віку навчаються брати на себе відповідальність за власні досягнення. Об'єктами контролю є не стільки мовні навички (для поточного контролю), а превалює контроль умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Контрольні завдання мають узгоджуватися зі змістом навчання та повинні мати прагматичну спрямованість (наприклад, написання особистого або ділового листа (письмо), знаходження необхідної інформації в серії оголошень (читання) тощо).

У зв'язку із запровадженням **рівневого навчання** у старшій школі (академічний, профільний) перегляду потребують і підходи до укладення завдань з контролю. Зокрема, вважаємо за доцільне забезпечити варіативність та диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень учнів під час підсумкового контролю (ДПА, ЗНО). Ця рекомендація корелює з положеннями, зафіксованими в чинних нормативних документа про те, що в процесі навчання, а відтак і контролю, має реалізовуватися принцип індивідуального підходу до учнів, який враховує їхні інтереси та психологічні особливості.

Розглянемо аналітично особливості перевірки якості навчальних досягнень учнів під кутом зору компетентнісного підходу та функціональної грамотності за видами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, говоріння) та ступенями навчання, проілюструємо окремі аспекти прикладами. Інтерпретуємо їх відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти.

Процес навчання ІМ зорієнтований на виконання двох методичних функцій: 1) навчальної та 2) комунікативної, а відтак діяльність на уроці, в якій застосовуються мовленнєві ситуації, можна розглядати як певну модель реального спілкування. За результатами аналізу змісту сформульованих навчально-мовленнєвих ситуацій, уміщених у чинних підручниках, можемо зробити висновок, що більшість таких завдань, здебільшого, спрямовані на реалізацію навчальної функції: активізацію у мовленнєвій практиці вивчених мовних одиниць – лексики та граматики. Досить чітко про це свідчать доситуативні вправи мовного характеру, які певним чином забезпечують підготовку до ситуативного мовлення. Хоча такий підхід є ефективним для формування умінь і навичок учнів, проте він не повною мірою сприяє розвитку творчих здібностей учнів засобами іноземної мови, оскільки увага учня здебільшого спрямована на мовний аспект висловлювання, а не на його зміст, зокрема не на характер поведінки комунікантів, яка, як правило, реалізується за допомогою відповідних мовленнєвих засобів (усталених комунікативних моделей).

Відтак, небезпідставним можна вважати твердження окремих учених про те, що нині комунікативна функція мови в навчальному процесі здійснюється дещо однобічно, здебільшого як інформаційно-комунікативна⁵⁸². Для того щоб навчальна модель спілкування повніше відтворювала модельований об'єкт, як зазначає М.Л. Вайсбурд, необхідно суттєво посилити роль мовленнєвої взаємодії, завдяки якій забезпечується реалізація регулятивної функції спілкування, котра надає можливість

⁵⁸² Мильруд, Р.П., 1982. Речевая ситуация как методический прием обучения. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 7-12.

управляти діями партнера у спілкуванні (щось пропонувати, запрошувати до певної дії, спрямовувати зміст спілкування, надавати поради співрозмовнику/співрозмовникам, адекватно реагувати на його/їхні дії тощо)⁵⁸³. Для цього доцільно збагачувати навчально-комунікативний досвід учнів відповідними мовленнєвими зразками, характерними для різноманітних умов і цілей спілкування. У зв'язку з цим зміст навчальних матеріалів має надавати учням інформацію про соціально зумовлені правила мовленнєвого етикету, прийняті в країні, мова якої вивчається.

Контроль **ситуативного спілкування** (насамперед діалогічного) передбачає формування в учнів навичок і вмінь здійснювати мовленнєву взаємодію відповідно до певних комунікативних намірів і з урахуванням конкретних умов спілкування, з опорою на різноманітні типи міжособистісної та міжрольової взаємодії комунікантів. Завдяки відповідним вправам і завданням відбувається тренування у ситуативному використанні певного мовного матеріалу та різних функціональних типів мовленнєвих висловлювань, формуються уміння й навички комунікативної взаємодії у залежності від різних соціальних умов і цілей спілкування.

Важливим аспектом навчання іншомовного спілкування є формування в учнів соціокультурних уявлень про країну, мова якої вивчається, а також формування власної національної ідентичності. Хоча процес оволодіння мовою будується у формі «діалогу культур», а вивчення будь-якої теми відбувається у певному соціокультурному вимірі на усіх ступенях навчання (початкова, основна, старша школа), контроль якості соціокультурної компетентності доцільно, на наш погляд, розпочинати здійснювати саме в основній школі. Це зумовлено тим, що в початковій школі учні, оволодівають основами нової мови, а соціокультурний компонент характеризується своєю базовістю, відтак, об'єктами контролю на цьому етапі виступають, в основному, мовні та комунікативні аспекти.

Контроль якості засвоєння соціокультурної та красназавчої інформації

⁵⁸³ Вайсбурд, М.Л. 2001. *Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке*. Обнинск: Титул, с. 128.

може бути організований в різні способи. Зокрема, на когнітивному рівні, коли здійснюється перевірка засвоєння учнями знань фактологічного матеріалу. Такий підхід було, зокрема, реалізовано в моніторингу досягнень учнів основної школи в 2013 р. (додаток БЖ)⁵⁸⁴. Учням пропонуються твердження та фрази, зміст яких має соціокультурне забарвлення. Завдання учнів полягає у знаходженні відповідності або правильного продовження речення. Виконати такі завдання можливо лише, володіючи відповідними знаннями.

Водночас, компетентнісно орієнтоване навчання має на меті не лише формування в учнів пасивного обсягу знань. Натомість, основний акцент зміщується на уміння використовувати відповідні соціокультурні знання в контексті комунікативної взаємодії. Відтак, після знайомства з певним обсягом соціокультурно маркованої інформації, необхідно активізувати її в комунікативних мовленнєвих ситуаціях. Для прикладу, в процесі вивчення теми «Шкільне життя», «Їжа», «Подорожі» тощо учнів доцільно знайомити з особливостями життя в країнах, мова яких вивчається. З метою перевірки якості засвоєння нового матеріалу доцільно моделювати комунікативну ситуацію, в якій учень має скористатися новими знаннями та побудувати логіку власного висловлювання відповідно до особливостей іншої лінгвосоціокультури (додаток БЗ).

Таким чином, у контексті реалізації засад компетентнісного навчання особливої актуальності та значущості набуває перевірка *«функціональної грамотності»* учнів, яка протиставляється «грамотності» як такій. Термін *«функціональна грамотність»* був запроваджений ЮНЕСКО в 1957 р.⁵⁸⁵ Ним визначається здатність особистості до взаємодії з соціумом, тобто такий рівень грамотності, котрий дає їй змогу адаптуватися до динамічних умов сучасного життя. На відміну від *«грамотності»* як однієї з усталених

⁵⁸⁴ Пасічник, О.С., Шопулко, М.Н., Тріфан, М.С. та Мельник, С.О. 2013. *Англійська мова. 10 клас: збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів в основній школі*. Київ: Просвіта.

⁵⁸⁵ Рождественская, Л. и Логвина, И. 2012. *Формирование навыков функционального чтения: курс для учителей русского языка как родного (II-III ступень обучения)*. Tartu: Ulikooli Narva kolledz, с. 4.

характеристик особистості, *функціональна грамотність* є її ситуативною ознакою і проявляється у здатності виконувати як стандартні, так і нетипові завдання.

Термін «*функціональна грамотність*» прийнято використовувати для характеристики дорослого населення, у той час як дітей молодшого шкільного віку доцільно характеризувати в термінах їх грамотності⁵⁸⁶, що й зумовлює особливості організації контролю на різних ступенях навчання. Долучимо цей термін до нашого дослідження, адаптувавши його до видів мовленнєвої діяльності.

Так, **функціональну грамотність читання** доцільно розглядати як здатність особистості використовувати вміння й навички читання в умовах її активної взаємодії з соціумом. Функціональне читання передбачає пошук інформації для виконання конкретних завдань. Передбачається, що учень має розуміти зміст різножанрових письмових текстів (художні твори, газетні публікації, оголошення тощо), рефлексувати над ним та вилучати необхідну інформацію, а також використовувати письмо з метою повідомлення певної інформації співрозмовникам. При цьому важливо зазначити, що нині з розвитком візуальних засобів трансляції інформації, сприйняття тексту передбачає також вміння використовувати зорові опори з метою вилучення необхідних даних. Під час функціонального читання мають застосовуватися прийоми переглядового читання (сканування), аналітичного читання (пошук ключової інформації, складання схем графіків тощо за змістом прочитаного тексту тощо) з метою досягнення власних цілей, розвитку знань і можливостей для активної участі в житті соціуму. У дослідженнях PISA визначається п'ять рівнів функціональної грамотності читання⁵⁸⁷ (додаток БІ).

Аналіз зразків цих завдань дає підстави стверджувати, що загалом вони є універсальними та алгоритмічними, окрім того, в них відображено

⁵⁸⁶ Рождественская, Л. и Логвина, И. 2012. *Формирование навыков функционального чтения: курс для учителей русского языка как родного (II-III ступень обучения)*. Tartu: Ulikooli Narva kolledz, с. 4.

⁵⁸⁷ Там само, с. 14.

принципи доступності та наступності (поступового наростання рівня складності). Така особливість тестів, з одного боку, дає можливість виявляти рівень навчальних досягнень учнів (елементарний, базовий, поглиблений), а з іншого – відстежувати ті труднощі – критичні точки, які учні не змогли подолати. Якщо певний тип труднощів є типовим для значної кількості учнів, відповідно, постає необхідність проаналізувати особливості організації навчального процесу, його дидактико-методичного забезпечення з метою виявлення та усунення недоліків, які спричиняють відповідні помилки, та здійснити відповідну корекцію навчального процесу (реалізація зворотного зв'язку). Відповідно до цих сентенцій доцільно враховувати їх у процесі контролю.

Відповідно до чинної навчальної програми та Державного стандарту, в процесі навчання читання передбачаються різні рівні проникнення у зміст автентичних текстів⁵⁸⁸. Зокрема, **вивчальне** читання передбачає повне розуміння змісту коротких текстів, які містять, окрім мовного матеріалу, засвоєного в усному мовленні, ще й нові лексичні одиниці, значення яких необхідно визначити з допомогою словника, та ознайомлювальне, яке має на меті не повне розуміння прочитаного, а, насамперед, уміння вилучати основну інформацію. При цьому допускається наявність незнайомих слів, значення яких розкривається на основі здогадки без допомоги словника. Так, на переконання С.К. Фоломкіної, для досягнення мети **ознайомлювального** читання достатнім вважається розуміння 75% предикацій тексту за умови, що решта 25% не містять ключової інформації, необхідної для розуміння його змісту⁵⁸⁹. При цьому повне усвідомлення значення та функцій мовних складових, а також елементи аналізу не передбачаються. Це дає змогу не вдаватися до надмірної адаптації змісту тексту та, як наслідок, зберегти його автентичність, що актуально як для початкового, так і старшого ступенів навчання.

⁵⁸⁸ Книга вчителя іноземної мови, 2005. Харків: Торсінг Плюс, с. 22-23.

⁵⁸⁹ Фоломкина, С.К. 2005. *Обучение чтению на иностранном языке: учеб.-метод. пособие*. Москва: Высшая школа, с. 255.

Безперечно, передбачення різних видів читання та підготовка учнів до них є вимогою часу, оскільки потреба в ознайомлювальному, а також пошуковому та проглядовому читанні трапляється набагато частіше, ніж у вивчальному⁵⁹⁰. Логічно припустити, що наявність різних видів читання потребує диференційованого підходу не лише до організації процесу навчання, але й до регламентування вимог щодо їх обсягу. Відповідно, вважаємо за доцільне відобразити цей аспект у змісті навчальної програми: зокрема включити та аргументовано використовувати різних видів читання, визначити їх загальний обсяг та допустимий обсяг невідомого лексичного матеріалу.

У свою чергу, *функціональне письмо* має на меті повідомлення певної інформації співрозмовнику (адресату). Для того щоб учень міг ефективно виконати такі завдання, необхідно чітко окреслити вимоги до письмового повідомлення та вказати, які аспекти мають бути висвітлені (додаток БК)⁵⁹¹.

Завдання з письма для учнів початкової школи доцільно організовувати з опорою на засоби наочності. При цьому доцільно, щоб завдання передбачало не лише опис зображення, але й потребувало від учня висловлення власного ставлення або думки у межах програмових вимог (додаток БК)⁵⁹².

Самостійність є необхідною навичкою, яка має бути сформована в сучасного учня. Тому в процесі реалізації поточного контролю, зокрема в основній школі, доцільно збільшувати питому вагу самоконтролю та взаємоконтролю. Така пропозиція повністю корелює з компетентнісною та діяльнісною парадигмою в освіті, сприяє вихованню не лише самостійності учнів та їх відповідальності за результати власної діяльності, але й залучає їх до співпраці та конструктивного діалогу один із одним, формує уміння

⁵⁹⁰ Ніколаєва, С. Ю., 2004. Державний стандарт середньої освіти з іноземної мови: окремі недоліки і шляхи їх усунення при укладанні нових програм. *Іноземні мови*. № 1, с. 8-9.

⁵⁹¹ Пасічник, О.С., Шопулко, М.Н., Тріфан, М.С. та Мельник, С.О. 2013. *Англійська мова. 10 клас: збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів в основній школі*. Київ: Просвіта.

⁵⁹² Пасічник, О.С., Куриш, С.М., Ковтун, С.З. та Шопулко, М.Н. 2013. *Англійська мова. 5 клас. Збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій школі*. Київ: Просвіта.

обґрунтовувати власну позицію.

Як свідчить шкільна практика, більшість учнів не бачать помилок у власних письмових та усних висловлюваннях навіть за умови наявності достатнього часу. У зв'язку з цим доцільно залучати їх до взаємоперевірки усних та письмових продуктів. Для ефективної реалізації цієї стратегії учні мають також спиратися на систему критеріїв, відповідно до яких оцінюють своїх однокласників. Згідно з психологічними дослідженнями, згодом такий спосіб оцінювання інших поступово трансформується в уміння оцінювати себе.

Для самооцінювання ефективним є використання технології МП, особливості роботи з яким були неодноразово описані методистами на науковцями⁵⁹³.

Особливу увагу необхідно звернути на особливості контролю в старшій школі. Так, на цьому етапі систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності дедалі більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Доцільно широко використовувати творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. Також розвиваються уміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знань. Так, практикується введення елективних курсів, пов'язаних з орієнтацією на задоволення професійних запитів учнів (наприклад, зорієнтованих на поглиблення знань учнів з країнознавством, основ перекладу, інформаційних технологій, ділового спілкування тощо). Окрім того, після закінчення школи більшість учнів має скласти іспит у формі ЗНО або ж на отримання сертифіката про володіння мовою міжнародного зразка. Відповідно, добираючи зміст завдань, розробникам дидактичних матеріалів

⁵⁹³ Полонська, Т.К. 2012. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старшої школи. В: *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. пр. Київ: Педагогічна думка. Вип. 12, с. 637-645.

необхідно орієнтуватися на той формат завдань, які є типовими для згаданих іспитів.

У старшій школі учні фактично не оволодівають новим граматичним матеріалом, відтак завдання, які пропонуються для контролю сформованості граматичних навичок, не обмежуються певним граматичним явищем (наприклад, активний стан дієслова чи вживання інфінітива/герундія), а повинні мати комплексний узагальнений характер. Тобто, дедалі частіше пропонуються завдання, в яких учні самостійно мають зорієнтуватися та визначити, які граматичні явища доречно вжити в конкретному тексті (додаток БЛ)⁵⁹⁴.

У свою чергу, оволодіння лексичним матеріалом не позбавлене новизни, оскільки розширення вокабуляру учнів здійснюється у процесі опрацювання нових тем, знайомства з новими вимірами сфер професійної та повсякденної діяльності. Тому в завданнях з контролю лексичних навичок (зокрема на етапі поточного та проміжного контролю) має дотримуватися певна тематична однорідність (додаток БМ)⁵⁹⁵.

Якщо ж контроль лексики здійснюється на підсумковому етапі, дотримання тематичної єдності не є обов'язковим та може охоплювати лексику різних тематичних пластів, як це бачимо в наступному завданні: хоча він має професійну спрямованість, лексика, якою оперують учні, не обмежена межами виключно професійної тематики (додаток БН)⁵⁹⁶.

Важливо й те, що запропонований текст містить елемент новизни для учнів, оскільки уміщує відомості про особливості роботи редактора у видавничій компанії, й, в такий спосіб, розширює світоглядні горизонти учнів. Якщо подібне завдання використовується під час заняття на етапі проміжного контролю, вчитель може спонукати учнів до обговорення змісту тексту, зокрема висловлення ними думки щодо можливості у подальшому пов'язати своє професійне життя з цим видом діяльності, які виклики

⁵⁹⁴ Пасічник, О.С. 2016. *Англійська мова для ділового спілкування: навчальний посібник елективного курсу з англійської мови для учнів старших класів профільної школи*. Київ: Видавничий дім «Сам», с. 17.

⁵⁹⁵ Там само, с. 30

⁵⁹⁶ Там само, с. 40.

очікують редактора тощо.

Контроль якості навчальних досягнень у старшій школі не може обмежуватися, як часто спостерігається, виключно перевіркою рівня сформованості граматичних і лексичних навичок. Натомість, після завершення роботи над кожною темою доцільно пропонувати творчі ситуативні комунікативні завдання, під час виконання яких учні мають не лише скористатися здобутими знаннями, але й долучити до власних висловлювань додаткову інформацію (власні міркування, інформацію з мережі Інтернет). Причому наявність нової інформації (власного доробку учня) має бути одним із критеріїв оцінювання якості усього висловлювання. Важливою передумовою якісного виконання комунікативного завдання є чітка постановка завдання, розподіл ролей (для діалогічного мовлення), покрокові інструкції та опис очікуваних цілей (додаток БО) ⁵⁹⁷. Тут також реалізовується функція взаємоконтролю та взаємоперевірки мовленнєвого продукту учнями.

Зазначимо, що до *представлених зразків завдань* (додатки БЖ-БО) увійшли, на наш погляд, *найбільш типові для контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів*. Відповідно до умов навчання учителі мають право урізноманітнювати кількісні та якісні характеристики, самостійно визначати об'єкти, на які вони можуть бути спрямовані, втім дотримуватися типових вимог, окреслених нами вище. Аналіз результатів спостережень за навчальним процесом свідчить про потенційні можливості більшості вчителів дидактично й методично доцільно обирати адекватні вправи і завдання, котрі відповідають системі контролю іншомовних навчальних досягнень учнів на всіх етапах їхнього просування у навчанні.

Більшість із запропонованих рекомендацій щодо конструювання засобів контролю мають рекомендаційний характер, а відтак, залишають достатньо свободи для ініціативи та творчості щодо конструювання сучасних дидактичних матеріалів. Утім, необхідно дотримуватися сучасних

⁵⁹⁷ Пасічник, О.С. 2016. *Англійська мова для ділового спілкування: навчальний посібник елективного курсу з англійської мови для учнів старших класів профільної школи*. Київ: Видавничий дім «Сам», с. 30-77.

тенденцій розвитку іншомовної освіти та враховувати потенційні можливості та навчальний досвід учнів.

У зв'язку з широким упровадженням інформаційних технологій у навчальний процес вважаємо за доцільне автоматизувати частину тестових завдань з метою розвантаження учителів, знявши з них функцію перевіряння письмових робіт учнів, та забезпечення об'єктивності й прозорості контролювального процесу.

На нашу думку, контроль – це лише засіб отримання інформації про те, як учень оволодів навчальним матеріалом та який рівень компетентності він може продемонструвати. Якість навчання, значною мірою, залежить від того, як був організований навчальний процес. Тому, з метою підвищення якості досягнень учнів, до змісту навчання доцільно інтегрувати рекомендації щодо розвитку та формування у них *навчальних стратегій*: як краще запам'ятовувати слова, ефективно працювати з друкованим текстом (наприклад, пошукове, проглядове читання) та аудіоповідомленням, як запам'ятовувати граматичний матеріал та тренувати навички його використання, як працювати із словником, та іншими джерелами інформації, у тому числі із Інтернетом, тощо. Власне, це все те, що прийнято називати умінням вчитися. Організуючи на уроці таку діяльність, система освіти сприяє розвитку в учнів універсальних навчальних дій, підвищує якість сформованих компетентностей.

Рекомендації, що пропонуються нами для використання під час контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, як вище зазначалося, є типовими для сучасної загальної шкільної іншомовної освіти, мають узагальнювальний характер. Учителі можуть їх застосовувати в межах початкової, базової середньої освіти, старшої профільної освіти, диференціюючи й адаптуючи їх відповідно до кожного класу та враховуючи наявні умови для навчання. Вони інтегровані нами до особливостей сучасної школи.

Висновки до третього розділу

З'ясовано, що початок ХХІ ст. для України це час соціально-політичних змін, які зумовили появу нових тенденцій розвитку іншомовної освіти, її зорієнтованість на компетентнісні засади, пошук нових ефективних методів і підходів до змісту і форми навчального процесу. Відповідно, навчальні програми та нормативні документи нового покоління передбачають формування в учнів ключових і предметних компетентностей, які проявляються у готовності практично застосовувати здобуті знання, сформовані уміння й навички для виконання пізнавальних і комунікативних завдань.

Виявлено, що початок ХХІ ст. характеризується визначенням нових об'єктів контролю (загальнонавчальні уміння); запровадженням 12-бальної системи оцінювання і регулярним оновленням її критеріїв; появою нових видів підсумкового контролю (ДПА, ЗНО); активним упровадженням механізмів самоконтролю та взаємоконтролю (мовного портфелю); залученням до процесу перевірки якості навчальних досягнень учнів засобів ІКТ.

Доведено, що одним із ефективних інструментів, що забезпечує розвиток здатності до самооцінювання в іншомовному навчанні учнів, є Європейське мовне портфоліо, яке відповідає цілям і завданням компетентнісно орієнтованого навчання, сприяє розвитку особистості.

Окреслено роль ІКТ у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з ІМ. З'ясовано, що застосування комп'ютерного тестування, яке активно запроваджується на початку ХХІ ст., розширює функції контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, а також можливості виконувати завдання не лише під контролем учителя, а й у ході самоконтролю навчальної діяльності.

За результатами дослідження сформульовано рекомендації щодо здійснення контролю рівня сформованості іншомовних навчальних

досягнень учнів у ЗЗСО відповідно до сучасних тенденцій на засадах компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, які відповідають вимогам чинної навчальної програми з ІМ і узгоджуються з віковими та потенційними можливостями школярів, їхнім навчальним досвідом.

Представлено узагальнювальне бачення розвитку системи контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) (додаток БП).

Матеріали цього розділу представлено у публікаціях автора [21, 25, 28, 31].

ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової педагогічної літератури уточнено зміст поняття «система контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови», яка тлумачиться як сукупність взаємопов'язаних елементів (цілей, об'єктів, функцій, видів, форм і засобів перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності учнів), які є дієвими чинниками впливу на вдосконалення іншомовного досвіду школярів. Окреслено значущість таких наукових підходів, як системний, компетентнісний, культурологічний, аксіологічний, парадигмальний. Провідним у межах дослідження визначено системний підхід, який реалізовано в процесі визначення відповідних категорій (контроль, система контролю, діагностика, нагляд, спостереження, перевірка, облік, цілі контролю, об'єкти контролю, функції контролю, види, форми і засоби контролю, оцінювання, критерії оцінювання).

2. Виявлено та обґрунтовано чинники визначення об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у вітчизняній середній школі на різних етапах її розвитку.

Доведено важливість *політичного чинника*, який опосередковано впливає на розвиток системи освіти, визначає соціальне замовлення на фахівців у різних галузях, запити щодо рівня їх навченості, сформованості компетентностей. Окреслено вагомість *нормативного чинника*, що визначає засади навчання іноземних мов у школах України, оновлення змісту навчальних програм, концепцій навчання іноземних мов та інших нормативних документів. Доведено значущість *педагогічного чинника*, який зумовлює переорієнтацію змісту освіти на розвиток особистості, впровадження ідей розвивального навчання, розроблення нових методів і підходів, оновлення змісту навчальних програм і підручників з іноземної мови, переосмислення значення системи контролю навчальних досягнень учнів. З'ясовано вплив *соціокультурного чинника*, який визначається процесами демократизації відносин у суспільстві, урахуванням

національного та зарубіжного компонентів у освіті та оцінюванні навчальних досягнень учнів.

3. Охарактеризовано етапи розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів закладів загальної середньої освіти; досліджено особливості організації системи контролю на кожному із них.

I етап – 60-80-ті рр. XX ст. – визначався: включенням до об'єктів контролю мовленнєвих умінь (окрім письма); обґрунтуванням і розширенням його функцій; відмовою від використання виключно учительського контролю; впровадженням взаємного учнівського контролю; розмежуванням понять поточного і підсумкового контролю; появою нової форми контролю – діалогу; обґрунтуванням комунікативних умінь і навичок пріоритетними.

II етап – 90-ті рр. XX ст. – характеризувався: визначенням об'єктами контролю умінь і навичок у чотирьох видах мовленнєвої діяльності; появою його нової форм (контроль у прихованому вигляді); відповідністю основних об'єктів контролю, задекларованих у навчальних програмах і реалізованих у контрольних вправах підручників; активним упровадженням тестування як форми організації контролю.

III етап – початок XXI ст. – дотепер – визначається: окресленням нових об'єктів контролю; запровадженням 12-бальної системи оцінювання і регулярним оновленням її критеріїв; появою нових видів підсумкового контролю; активним упровадженням механізмів самоконтролю та взаємоконтролю (мовного портфелю); залученням до процесу перевірки якості навчальних досягнень учнів засобів ІКТ.

4. На основі комплексного аналізу змісту навчальних програм, дидактичної літератури та контрольних завдань з іноземної мови проаналізовано *тенденції розвитку змісту навчання іноземної мови* у закладах загальної середньої освіти та окреслено їх вплив на розвиток системи контролю. Доведено, що зміна підходів, цілей і методів до навчання іноземних мов упродовж досліджуваного періоду сприяла осучасненню наявної системи іншомовної освіти на кожному із визначених етапів.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу виявити такі *тенденції у системі контролю*: підсилення його прагматичної спрямованості через зорієнтованість на перевірку комунікативних умінь і компетентностей учня; розширення функцій (зокрема забезпечення зворотного зв'язку); посилення уваги до самоконтролю та взаємоконтролю учнів; забезпечення об'єктивності через розробку чітких критеріїв оцінювання та запровадження тестового контролю; запровадження нових видів підсумкового контролю на різних етапах навчання; узгодження форм і засобів контролю у вітчизняній школі з міжнародними системами оцінювання загальнонавчальних компетентностей учнів.

5. За результатами дослідження розроблено рекомендації щодо здійснення контролю рівня сформованості іншомовних навчальних досягнень учнів відповідно до тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти на засадах компетентнісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів, які відповідають вимогам чинної освітньої програми, узгоджуються з віковими та потенційними можливостями учнів. Завдання, що пропонуються для використання під час контролю та оцінювання навчальних досягнень школярів, мають узагальнювальний характер, можуть використовуватися у початковій, основній, старшій профільній школі, що передбачає їх диференціацію й адаптацію згідно з віковими можливостями учнів у межах відповідних етапів навчання.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових пошуків віднесено: дослідження результатів упровадження інформаційних технологій у процес контролю іншомовних навчальних досягнень учнів; удосконалення методик тестового контролю відповідно до компетентнісного підходу; оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів із різних видів мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов, В.С. 1989. *Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе*. Москва: Исследовательский центр.
2. Аверинцев, С.С., Араб-Оглы, Э.А., Ильичев Л.Ф. и др. редкол., 1989. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия.
3. Адаменко, О., 2013. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*, № 1-2, с. 8-14.
4. Александер, В.М. 1934. *Методика преподавания немецкого*. Москва: Учпедгиз.
5. Алексюк, А.М. 1985. *Педагогіка*: нав. посіб. Київ: Вища школа.
6. Амонашвили, Ш.А. 1980. *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание.
7. Амонашвили, Ш.А. 1984. *Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников*. Москва: Педагогика.
8. *Англійська мова: збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів в основній школі*, 2013. Київ: Вища школа.
9. *Англійська мова: завдання для тестової перевірки знань, умінь і навичок випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв і гімназій*, 1993. Київ: Проза.
10. *Англійська мова: збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій школі*, 2013. Київ: Вища школа.
11. *Англійська мова: підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл.*, 2009. Тернопіль: Лібра Terra, 2009.
12. Андрущенко, В.П., Бех, І.Д. та Волощук, І.С. 2009. *Педагогіка вищої школи*. Київ: Педагогічна думка.

13. Антонова, И.И. и Филясова, Л.А., 1967. Проверка речевых умений и навыков в процессе работы над их развитием. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 61.
14. Антонова, О.Є. ред., 2014. *Словник базових понять з курсу «Педагогіка»*. Житомир: Видавництво ЖДУ імені Івана Франка.
15. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися в конце базового курса обучения, 1995. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 2-8.
16. Бабанский, Ю.К. 1977. *Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект*. Москва: Педагогика.
17. Бабанский, Ю.К. 1982. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*. Москва: Просвещение.
18. Бабанский, Ю.К. 1982. *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы*. Москва: Просвещение.
19. Банкевич, Л.В., 1965. Система тестов в американской методике. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 51–61.
20. Барбаш, Є.М., 2011. Історико-педагогічні етапи становлення та розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у шкільній освіті України. *Новітні технології навчання іноземних мов у середній та вищій школі*: збірник матеріалів науково-практичного семінару. Чернівці: Вид-во Чернігівського державного інституту права, соціальних технологій та праці, с. 31-33.
21. Барбаш, Є.М., 2013. Роль контролю у навчанні іноземних мов у середніх навчальних закладах. *Компетентнісна парадигма розвитку мовної освіти у середній і вищій школах: сучасні виклики*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Чернівці: Вид-во Чернігівського державного технологічного університету, с. 10-15.
22. Барбаш, Є.М., 2014. Основні принципи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України як дидактична проблема вітчизняної педагогічної теорії (60-80-ті рр. ХХ ст.). *Сучасні напрями*

викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах: мова, література, історія: матеріали доповідей IV міжнародної наукової конференції. Горлівка: Вид-во ПП «Колегія», с. 184-187.

23. Барбаш, Є.М., 2014. Система оцінювання навчальних учнів з іноземної мови в Україні та закордоном: історико-порівняльний огляд. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*, вип. 34, с. 11-14.

24. Барбаш, Є.М., 2014. Соціально-педагогічні передумови визначення цілей та об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень у вітчизняній середній школі (70-ті рр. XX ст.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, вип. 42, ч. 1, с. 295-299.

25. Барбаш, Є.М., 2014. Сучасний етап розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у шкільній освіті України. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: матеріали VII науково-методичної конференції з міжнародною участю*. Харків: Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, с. 23-24.

26. Барбаш, Є.М., 2014. Тенденції розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у середніх школах України (60-ті рр. XX ст.). *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта, вип. 45, ч. III, с. 10-17.

27. Барбаш, Є.М., 2015. Особливості розвитку системи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України (90-ті роки XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, вип. 19, ч. 1, с. 14-19.

28. Барбаш, Є.М., 2016. Innovative forms and means of testing implementation in foreign language secondary education at the beginning of the 21st century. *Reviewed Scholarly Journal Dealing with Social Sciences*. The Czech Republic: Auspicia, № 13 (3-4), p. 211-220.

29. Барбаш, Є.М., 2016. Історичний аспект розвитку об'єктів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у 60-80-х роках

XX століття. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, вип. 55, с. 174-184.

30. Барбаш, Є.М., 2016. Тестування як засіб контролю навчальних досягнень учнів у вітчизняній іншомовній освіті у 60-90-ті роки XX століття (ретроспективний аспект). [онлайн] *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта»*, вип. 3 (30), с. 84-90. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4204 [Дата звернення 11 лютого 2018].

31. Барбаш, Є.М., 2019. Дидактична та методична характеристика функцій інформаційно-комунікаційних технологій у здійсненні контролю навчальних досягнень учнів з іноземних мов. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», с. 68-71.

32. Барбаш, Є.М., 2019. Проблема контролю навчальних досягнень учнів з іноземної мови у школах України (60-80-ті роки XX століття). *Інноваційна педагогіка*. Одеса, вип. 11, т. 1, с. 15-21.

33. Басай, Н.П. 1995. *Німецька мова*: підруч. для 5-го кл. серед. загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.

34. Бахарєва, М.А., Калачова, З.В., та Цетлин, В.С. 1960. *Французька мова*: підруч. для 5 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.

35. Бахарлу, Х., 2015 Из истории стандартизованных языковых тестов IELTS и TOEFL (на основе анализа соответствия теориям языкового тестирования). *Молодой ученый*, № 8, с. 1089-1094.

36. Бевзенко, Т.П. 1994. *Експериментальний навчальний посібник з англійської мови для 8 класу середньої школи: інтенсивний курс*. Київ: Вища школа.

37. Бевзенко, Т.П. 1994. *Книга для вчителя до експериментального навчального посібника з англійської мови для 8 класу середньої школи: інтенсивний курс*. Київ: Вища школа.

38. Бевзенко, Т.П. 1998. *Teacher's book: посіб. для вчителя англ. мови для 5 кл.* Київ: Наукова думка.
39. Бевзенко, Т.П. 1999. *Англійська мова. Інтенсивний курс. 5 клас : навч. посіб.* Київ: Наукова думка.
40. Белова, О.В. та Тодд, Л.Р. 1948. *English: підруч. англ. мови для 5 кл. серед. шк.* Київ: Радянська школа.
41. Белова, О.В. та Тодд, Л.Р. 1948. *English: підруч. англ. мови для 7 кл. серед. шк.* Київ: Радянська школа.
42. Белоусова, В.А., Крымова, И.В.и Баскес, Д. 1980. *Испанский язык: учеб. пособие для 4 кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.
43. Берман, И.М., 1964. Ситуативность и обучение устной речи. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 9-13.
44. Берталанфи, Л., 1969. Общая теория систем: критический обзор. *Исследования по общей теории систем.* Москва: Прогресс, с. 23–82.
45. Беспалова, Г.М., 1978. Общение на английском языке с первых уроков. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 84–86.
46. Беспалько, В.П., 1968. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*, № 4, с. 52-69.
47. Бим, И.Л. 1963. *Разговорная тема как одна из форм работы над устной речью на начальном этапе обучения.* Москва: Просвещение.
48. Бим, И.Л. 1974. *Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации.* Москва: Просвещение.
49. Бим, И.Л. и Голотина, А.А. 1986. *Немецкий язык: учеб. пособие для IV кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.
50. Бим, И.Л. и Григорьева, В.М. 1968. *Немецкий язык: учебник для V кл. средней шк.* Київ: Радянська школа.
51. Бим, И.Л., 1984. К проблеме планируемого результата обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 17-24.
52. Бим, И.Л., Есипович, К.Б. и Шефер, Д.А. 1973. *Немецкий язык:*

учебник для VIII кл. Київ: Радянська школа.

53. Бирка, М.Ф., 2008. Моніторинг якості освіти учнів у професійно-технічних навчальних закладах. В: *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. Київ: Гнозис, с. 19-23.

54. Биркун, Л.В. 2007. *Наша англійська*: підруч. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Освіта.

55. Биркун, Л.В. 2008. *Наша англійська*: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Освіта.

56. Бібік, Н.М., Струнка, М.Л., та Тименко, В.П. уклад., 1994. *Програми середньої загальноосвітньої школи. 1-4 (1-3) класи*. Київ: Освіта.

57. Бігич, О.Б., Бориско, Н.Ф. та Борецька, Г.Е. 2013. *Методика навчання іноземних мов і культур*. Київ: Ленвіт.

58. Біляковська, О.О., 2008. *Дидактичні засади оцінювання навчальних досягнень старшокласників в умовах модульного навчання*. Кандидат наук. Київський національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

59. Бім, І.Л. та Пассов, Ю.І. 1990. *Німецька мова*: навч. посіб. для 9 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.

60. Бім, І.Л. та Пассов, Ю.І. 1991. *Німецька мова*: навч. посіб. для 10 кл. серед. шк. Київ: Радянська школа.

61. Бім, І.Л. та Пассов, Ю.І. 1992. *Німецька мова*: навч. посіб. для 11 кл. серед. шк. Київ: Освіта.

62. Блауберг, И.В. и Юдин, Э.Г. 1973. *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.

63. Блауберг, И.В., Садовский, В.Н. и Юдин, Э.Г. 1969. *Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности*. Москва: Знание.

64. Бодненко, Д.М., Жильцов, О.Б., Лещинський, О.Л. та Мазур, Н.П. 2014. *Моніторинг навчальної діяльності*. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

65. Борисов, Ю.Б. та Борисова, Л.В. 1974. *English*: підруч. англ. мови

для 3 кл. шк. з виклад. ряду предметів іноземною мовою (другий рік навчання). Київ: Радянська школа.

66. Боровко, З.И., 1971. *О понимании устных сообщений на английском языке, содержащих неизученную лексику*. Кандидат педагогических наук. Московский государственный педагогический университет.

67. Брейгина, М.Е. и Климентенко, А.Д. 1979. *Контроль в обучении иностранным языкам учащихся средних профтехучилищ*. Москва: Просвещение.

68. Будко, А.В., 2014. Особливості здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою альтернативних методів оцінювання. *Теорія та методика навчання та виховання*, Вип. 35, с. 31-43.

69. Бусел, В.Т. ред., 2001. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Перун.

70. Бутенко, Г.П., 2006. *Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

71. Буханевич, Н.В., 2007. Об'єкт, функції і види контролю навчальних досягнень учнів. В: *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету ім. І. Франка, с. 299-303.

72. Вайсбурд, М.Л. 1965. *Обучение учащихся средней школы пониманию иностранной речи на слух*. Москва: Просвещение.

73. Вайсбурд, М.Л. 2001. *Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке*. Обнинск: Титул.

74. Василивецька, Н.М. 1999. *Французька мова: підруч. для 8 кл. серед. шк.* Київ: Освіта.

75. Васильєва, О.В., 2013. Критерії та рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів. *Педагогічний альманах*, [online] Вип. 20, с. 16-22. Режим доступу:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2013_20_4 [Дата звернення 11 лютого 2019].

76. Ващенко, Л.С., 2012. Моніторингова система оцінювання рівня сформованості предметної біологічної компетентності учнів старшої школи багатoproфільного ліцею: *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 123.

77. Ващенко, Л.С., 2013. Погляди учасників навчального процесу на результати навчання. *Хімія і біологія у школі*, № 5, с. 36-39.

78. Ващенко, Л.С., 2013. Про оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи – застосування знань та умінь з біології у практичній діяльності. *Хімія і біологія у школі*, № 3, с. 12–17.

79. Ведель, Г.Е. 1962. Перестройка преподавания иностранного языка и место родного языка в процессе обучения. Воронеж: Учѐба.

80. Ведель, Г.Е., 1963. К вопросу о научных основах метода обучения. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 31-37.

81. Вейзе, А.А. та Зарубін, Б.Є. 1962. *English* : підруч. англ. мови для VIII кл. шк. Київ: Радянська школа.

82. Верховный Совет СССР, 1984. *Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы*: постановление от 12 апреля №13-XI, [online] Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_12023.htm [Дата звернення 22 травня 2019].

83. *Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови*, 2013. Рівне: РОІППО.

84. Витлин, Ж.Л., 1997. Общие проблемы установления уровней подготовки и способов итогового контроля при аттестации обучающихся. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 15-20.

85. Вітвицька, С.С., 2003. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури.

86. Воробьев, И.Л., 1955. Текущий учет знаний учащихся на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, № 1/3, с. 65-77.
87. Воровка, М.І, 2018. Наративний підхід в історико-педагогічному дослідженні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*, Вип. 65, с. 17-23.
88. Воронова, О.М., 1986. Тестовые задания как один из приемов контроля. В: *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 95-98.
89. Воскерчьян, С.И., 1963. Об использовании метода тестов при учете успеваемости школьников. *Советская педагогика*, № 10, с. 28-37.
90. Воскресенская, К.В., 1967. О некоторых приёмах исправления ошибок. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 64-68.
91. *Впровадження мовного портфоліо для підвищення мотивації вивчення іноземної мови*, [online]. Режим доступу: https://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/
http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28165/ [Дата звернення 12 квітня 2019].
92. Вульфсон, Б.Л. и Малькова, З.А. 1996. *Сравнительная педагогика*. Воронеж: ИПП, МОДЭК.
93. Вятютнев, М.Н., 1964. *Базисные синтаксические модели в обучении иностранному языку (на материале английского языка)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Московский государственный педагогический университет.
94. Гайдай, І.О., 2018. *Підготовка вчителів-філологів подвійного профілю у вищих педагогічних навчальних закладах України (1956 р. – XXI ст.)*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.
95. Ганшина, К.А. 1931. *Методика преподавания иностранных языков*. Москва: Изд-во ЦИЗПО.
96. Гарбич-Мошора О.Р., 2013 Переваги та недоліки використання інформаційних технологій в навчальному процесі. *Молодь і ринок*, № 12,

с. 67-70.

97. Гез, М.И., 1960. О построении учебников иностранного языка для старших классов. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 23-26.

98. Гез, Н.И., 1962. К вопросу об обучении распознаванию речи при зрительном и слуховом восприятии. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 27-37.

99. Гез, Н.И., 1969. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 29-40.

100. Гергель, А. 1997. *Навколо світу (НМК для 2-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови)*. Київ: Бост Арт.

101. Гергель, А. 1997. *По звивистій дорозі (НМК для 4-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови)*. Київ: Бост Арт.

102. Гергель, А. 1997. *Чарівна бібліотека (НМК для 3-го класу спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням англійської мови)*. Київ: Бост Арт.

103. Гергель, А.Ф. 1995. *Ходімо з нами. Англійська мова для початківців*. Київ: Освіта.

104. Гергель, А.Ф. 1995. *Ходімо з нами. Англійська мова для початківців: підруч. для 1 кл.* Київ: Освіта.

105. Гердт, А.А., 1963. Новая целевая установка требует новых программ и учебников. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 31.

106. Гончаренко, Н.В., 2014. *Організаційно-педагогічні основи викладання іноземних мов у контексті розвитку реального напряму вітчизняної освіти (друга половина XIX – початок XX століття)*. Кандидат наук. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини.

107. Гончаренко, С.У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

108. Гореславский, С.И., 1990. Мало школе «5 баллов». *Народное образование*, № 7, с. 126-127.
109. Горпініч, Т.І., 2015. Мовне портфоліо як засіб самоконтролю при навчанні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, Вип. 3, с. 37-40.
110. Горчев, А.Ю., 1976. О методике тестового контроля навыков устной речи. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 40-47.
111. Горчев, А.Ю., 1988. Самостоятельная работа школьников по иностранному языку: условия эффективности. *Иностранные языки в школе*. № 4, с. 104–109.
112. Грейсер, А.В., 1964. *Методика обучения устной речи на начальном этапе в школе с преподаванием ряда предметов на английском языке*. Кандидат наук. Московский государственный педагогический университет.
113. Григорьева, В.М. Иванова, Д.В. и Мамонова, А.А. 1960. *Учебник немецкого языка для пятого класса восьмилетней школы*. Изд. 6-е, перераб. Київ: Радянська школа.
114. Гриньова, М.В., 1998. *Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів*. Доктор наук. Київський Інститут педагогіки АПН України.
115. Гром, Е.Н., 1999. *Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Московская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования.
116. Грузинская, И.А. 1933 *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Учпедгиз.
117. Гупан, Н.М., 2001. *Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)*. Доктор наук. Київський державний педагогічний університет.

118. Гупан, Н.М., 2016. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях *Український педагогічний журнал*, № 1, с. 116-121.
119. Данилов, М.А. 1960. *Процесс обучения в советской школе*. Москва: Учпедгиз.
120. Дауе, К.М. та Лівшиць, О.Я. 1965. *Le français En 8-e*: підруч. фр. мови для 8 кл. Київ: Радянська школа.
121. Денисова Л.Г. и Симкин В.Н., 1995. Об итоговом контроле обученности иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 7-13.
122. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Освітня галузь «Мова і література»: Іноземні мови), 2004. *Іноземні мови*, № 1, с. 3-7.
123. Джуринский, А.Н. 1989. *Реформы зарубежной школы: Надежды и действительность*. Москва: Знание.
124. Дзеверін, О.Г., Ярмаченко, М.Д. та Ніколенко, Д.Ф. 1986. *Педагогіка*: підруч. для пед. ін-тів та ун-тів. Київ: Вища школа.
125. Димент, А.Л., 1967. О подготовке и проведении экзаменов на аттестат зрелости по английскому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.
126. Довідка управління народної освіти про стан та заходи щодо покращення підготовки вчителів для загальноосвітніх шкіл за 1965 рік. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 4713, арк. 30.
127. Додаткова розробка річних звітів по початкових, семирічних і середніх школах УРСР про викладання іноземних мов на початок 1956-1957 н.р. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 2059, 30 арк.
128. Доповідна записка заступника міністра освіти О. Руська заступнику Голови Ради Міністрів Української РСР про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР № 2038 від 31/X-47 р. «Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української РСР, 25 січня 1949 р. ЦДАВОВ України, ф. 2, оп. 7, спр. 9548, арк. 137-139.
129. Доповідна записка міністра освіти М.Савчука заступнику Голови

Ради Міністрів УРСР М.П. Бажану про стан забезпечення учителями іноземних мов шкіл Української РСР від 24 грудня 1948 р. ЦДАВОВ України, ф. 2, оп. 7, спр. 9548, арк. 132-136.

130. Доценко, І.В. 2011. *Англійська мова. 8 клас: підсумкові контрольні роботи*. Київ: Ранок.

131. Дремова, І.А., 2003. *Контроль знань учнів з алгебри у основній школі*. Кандидат педагогічних наук. Київський Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

132. Дручків, Н.Ю. та Паришкова, О.О. 1997. *Німецька мова у гри (НМК для 1-го класу)*. Київ: Освіта.

133. Дубасенюк, О.А. ред., 2017. *Практикум з педагогіки*. 4-те вид., доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

134. Егунова Н.О, Прохорова Э.Г. и Рывкина М.Я. *English: учеб. пособ. для 8-го кл. средней шк.* Київ: Радянська школа, 1950.

135. Егунова, Н.О, Прохорова, Э.Г. и Рывкина, М.Я. 1950. *English: учеб. пособ. для 5-го кл. средней шк.* Київ: Радянська школа.

136. Егунова, Н.О, Прохорова, Э.Г. и Рывкина, М.Я. 1950. *English: учеб. пособ. для 7-го кл. средней шк.* Київ: Радянська школа.

137. Екзаменаційні білети для 11(12)-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів (з денною і вечірньою формами навчання), 1999. *Інформаційний збірник МО України*, № 3-4, с. 3-51.

138. Екзаменаційні білети для 9-х класів для загальноосвітніх навчальних закладів, 1999. *Інформаційний збірник МО України*, № 5, с. 3-30.

139. Ерецкий, М.И. 1978. *Проверка знаний, умений и навыков учащихся техникумов*. Москва: Высшая школа.

140. Євдокімов В.І., Пономарьова Г.Ф. та Покроєва Л.Д. 2006. *Підготовка вчителя в умовах євроінтеграції: навч. посіб.* Харків: ХОНМІБО.

141. Євчук, О.В. 2011. *Англійська мова. 7 клас*. Київ: Ранок.

142. Єнакієва, К.В. 1985. *Підручник німецької мови*. Київ: Вища школа.

143. Єршова Л.М., 2015. *Трансформація виховного ідеалу вітчизняній*

педагогічній теорії і практиці (XIX – початок XX століття). Доктор наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

144. Жосан, О.Е. 2015. *Становлення та розвиток радянської шкільної навчальної літератури в Україні (1921-1991 роки).* Кіровоград: Ексклюзив-Систем.

145. Жук, Ю.О., 2012. Проблеми моделювання системи моніторингу якості освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік.* Київ: Інститут педагогіки.

146. Жукова, Н.Б. и Шапко, А.П. 1971. *Французский язык: учеб. франц. яз. для 8 кл. сред. шк.* Киев: Радянська школа.

147. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003.* Київ: Ленвіт.

148. Зарубин, Б.Е. 1966. *English: учеб.* Для 9 кл. Киев: Радянська школа.

149. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1976 р. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 8895, арк. 9.

150. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1984 н. р. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 9224, арк. 12.

151. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1990 н. р. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 17, спр. 90, арк. 2-7.

152. *ЗНО з англійської мови: впоратись з аудіюванням не змогли лише 0,02% учасників тестування, – оброблено 95% бланків-відповідей,* [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/news/zno-z-anglijskoyi-movi-vporatis-z-audiyuvannyam-ne-zmogli-lishe-002-uchasnikiv-testuvannya-obrobleno-95-blankiv-vidprovidaj> [Дата звернення 12 квітня 2019].

153. Иванов-Клышников, В.П., 1960. Опыт объединения контрольной и обучающей функций урока. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 24-26.

154. Ильина, Т.А. 1984. *Педагогика: курс лекций.* Москва: Просвещение.

155. Ингенкамп, К. 1991. *Педагогическая диагностика.* Москва:

Педагогика.

156. *Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної освіти*, 2015. Житомир: Полісся.

157. Інструкція про порядок створення, зберігання і використання бібліотечних фондів стабільних шкільних підручників, 1975. *Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР*, № 2, с. 3-7.

158. Іржавська, В.З., 1971. Проблема підручника у восьмирічній школі і система фоновправ. *Методика викладання іноземних мов*, Вип. 8, с. 124-130.

159. Кабанова, Т.А., 2003. Проблемы и перспективы применения тестирования для оценки уровня подготовки. *Качество инновации. Образование*, № 3, с. 46–52.

160. Кабінет Міністрів України, 2011. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова 23 листопада № 1392. *Верховна Рада України. Законодавство України*, [online]. Режим доступу: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п/page> [Дата звернення 9 вересня 2019].

161. Кабінет Міністрів України, 2011. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: постанова 20 квітня № 462. *Верховна Рада України. Законодавство України*, [online]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/462-2011-п> [Дата звернення 9 вересня 2019].

162. Калинина, С.В. 1965. *К вопросу о чтении в восьмилетней школе*. Москва: Просвещение.

163. Калініна Л.В. та Самойлюкевич, І.В., 2008. *English. Your English Self*: підруч. для 8-го кл. загальноосвіт. навч. закл. (7-й рік навчання). Київ: Наш час.

164. Камакіна, Н.В., 2012. Специфіка побудови курсу іноземної мови у середній школі у 60-70 рр. ХХ ст. В: *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, № 7 (2), с. 146-153.

165. Каплун, О.А., 2010. Особенности обучающего тестирования и

возможности его применения на занятиях по иностранному языку в вузе. В: *Вестник Бурятского государственного университета*, Вып. 15, с. 181-185.

166. Каричковська, С., 2015. Генезис методики навчання іноземних мов як науки. В: *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 11(1). – С. 26-31.

167. Карп'юк, О.Д. уклад., 2008 *Європейське мовне портфоліо*. Тернопіль: Лібра Терра.

168. Карп'юк, О.Д. 2006. *Англійська мова: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Лібра Терра.

169. Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова. 6 клас: плани-конспекти уроків*. Харків: Ранок.

170. Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова: навч.-метод. комплект для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Лібра Терра.

171. Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Лібра Терра.

172. Карп'юк, О.Д. 2009. *Англійська мова: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Лібра Терра.

173. Карп'юк, О.Д. 2011. *Англійська мова: підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.* Тернопіль: Астон. 2011.

174. Квасова, О.Г. 2009. *Основи тестування іноземних навичок і вмінь: навч. посіб.* Київ: Ленвіт.

175. Климентенко, А.Д. та Миролубов, А.А. ред., 1981. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Педагогика.

176. *Книга вчителя іноземної мови*, 2005. Харків: Торсінг Плюс.

177. Коваленко, Є.І., 2012. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. В: *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 4, с. 27-34.

178. Коваленко, О., 2003. Концептуальні зміни у викладанні іноземних

мов у контексті трансформації іншомовної освіти. В: *Іноземні мови в навчальних закладах*. Київ: Просвіта, с. 20-24.

179. Коккота, В.А. 1987. *Лингводидактическое тестирование*. Москва: Высшая школа.

180. *Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи*, 2002. Київ: Початкова школа.

181. Концепція викладання іноземних мов в Україні, 1994. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 24, с. 7-24.

182. Корндорф, Б.Ф. 1958. *Методика преподавания английского языка в средней школе*. Москва: Просвещение.

183. Коробейнікова, Т.І., 2015 Особливості формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів із використанням навчальної комп'ютерної програми. В: *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, Вип. 11(1), с. 60-65.

184. Королева, О.Л. и Пыстина, О.Л., 1986. Использование тестирования в старших классах. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 98-101.

185. Корсак, К., 2003. Нова українська мрія – європейський освітній простір. *Освіта і управління*, № 2, с. 44-50.

186. Коса, І.Т., Задубняк, Ю.А., Мясоедова С.В., Пашенко, Л.В. 2012. *Англійська мова. 9 клас: Орієнтовні зразки екзаменаційних завдань для проведення державної підсумкової атестації*. Харків: Ранок.

187. Кочетов, А.И. ред., 1987. *Педагогическая диагностика в школе*. Минск: Народна асвета.

188. Кравчук, Л., 2009. Іншомовна підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України в другій половині ХХ століття: проблема періодизації. В: *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогіка*, № 2, с. 144-150.

189. Краевский, В.В. и Хуторской, А.В. 2007. *Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*.

Москва: Академия.

190. Краевский, В.В. и Хуторской, А.В., 1988. Моделирование в педагогическом исследовании. В: *Введение в научное исследование по педагогике*. Москва: Просвещение, с. 12-31.

191. Кричевская, К.С. 1980. *Испанский язык*: учеб. для 7-го кл. средней шк. Киев: Радянська школа.

192. Крупник, К.И., 1968. *К проблеме обучения чтению на иностранном языке (прогнозирование вероятности понимания слов)*. Кандидат наук. Московский государственный педагогический университет.

193. Крупская, Н.К., 1937. Ленин об изучении иностранных языков. *Иностранный язык в школе*, № 6, с. 17-20.

194. Ксензова, Г.Ю. 1999. Оценочная деятельность учителя. Москва: Педагогическое общество России.

195. Кувшинов, В.И., 1992. Тестовый контроль в процессе обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 41-44.

196. Кудрявцева, О.Е., Златогорська, Р.Л. та Стродт, Л.М. 1960. *Підручник німецької мови для VI класу восьмирічної школи*. Київ: Радянська школа.

197. Кудыкина, З.А., 1967. Эффективный способ контроля. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 23-26.

198. Кузнецова, А.Г. 2001. *Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике*. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК.

199. Кузьменко, О.Д., 1970. Обучение чтению в 5 классе. В: *Вопросы методики преподавания иностранных языков в школе и вузе*, № 392, с. 47-51.

200. Кузьмінський, А.І. та Омеляненко, В.Л., 2004. *Педагогіка*. Київ: Знання-Прес.

201. Кукла, О.В., 2013. *Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови*. Рівне: РОІППО.

202. Кулалаєва, Н.В., 2014. Інформаційно-комунікаційні технології – підґрунтя якісної організації навчального процесу. В: *Матеріали III*

Всеукраїнської науковопрактичної конференції «Інновації у підготовці фахівців технологічної, професійної освіти та готельно-ресторанного бізнесу». Херсон: Айлант, с. 138-140.

203. Купесевич, Ч. 1986. *Основы общей дидактики*. Москва: Высшая школа.

204. Курило, В.С., Чиж, А.А., Кратинев Н.С. и Божко, Г.И. 2001. *Педагогика: учеб. пособие для пед. учеб. заведений*. Луганск: Альма-матер.

205. Кучма, О.М., Морська, Л.І. та Плахотник, В.М. 2004. *English: підруч. для 4-го кл. (3-й рік навчання) загальноосвіт. нав. закл.* Київ: Перун.

206. Лабінська, Б.І., 2010. Загальна характеристика західноукраїнських програм з іноземних мов для середньої школи 1930-1939 років. В: *Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки*, Вип. 88, с. 125-134.

207. Лапчинская, В.П. 1977. *Средняя общеобразовательная школа современной Англии*. Москва: Педагогика.

208. Ленская, Л.А., Лирола Альварес, Э. 1982. *Испанский язык: учеб. для 10-го кл. средней шк.* Москва: Просвещение.

209. Леонтьев, А.А. 1969. *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Просвещение.

210. Лернер, И.Я. 1978. *Качества знаний учащихся. Какими они должны быть?* Москва: Знание.

211. Лесик, Г.В., 2017. Історико-педагогічні дослідження для освітньої сучасності України. В: *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки, Вип. 144, с. 73-75.

212. Лийметс, Х. 1982. *Как воспитывает процесс обучения?* Москва: Знание.

213. Лисенко, Л.В., 1995. Модульне навчання і рейтингова система оцінювання знань учнів. *Початкова школа*, № 3, с. 27-29.

214. Литвинюк, О.І. 1997. *Bright English (країнознавчий підручник для всіх типів шкіл): для 10-го кл. загальноосвіт. шк.* Київ: Навчальна книга.

215. Литвинюк, О.І. 1999. *Яскрава англійська: підруч. для 8-х кл.*

серед. шк. Донецьк: Навчальна книга.

216. Литвинюк, О.І. 1999. *Яскрава англійська*: підруч. для 9-х кл. серед. шк. Донецьк: Навчальна книга.

217. Литнєва, Т.В., 2015. Особливості розвитку цілей навчання іноземної мови у період творення національної загальноосвітньої школи в Україні (друга половина 1980-1990-ті роки). В: *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, № 3 (81), с. 98-103.

218. Лозова, В.І. та Троцько, Г.В. 1997. *Теоретичні основи виховання і навчання*. Харків: ХДПУ імені Г.С. Сковороди.

219. Лозова, В.І., 1978. Використання проблемних питань і завдань для перевірки знань учнів. В: *Питання проблемного навчання*. Київ: Радянська школа, с. 87-100.

220. Локшина, О.І. 2002. *Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи*. Київ: КМІУВ ім. В. Грінченка.

221. Локшина, О.І., 2001. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі. *Педагогіка і психологія*, № 2, с. 119-127.

222. Локшина, О.І., 2003. Моніторинг якості освіти. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 108-116.

223. Локшина, О.І., 2006. Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи. В: *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти*. Київ: КМІУВ ім. В. Грінченко, с. 232.

224. Лукіна, Т.О., 2013. Запровадження компетентнісного підходу до оцінювання якості освіти учнів в Україні: виклики та перешкоди. В: *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік*. Київ: Інститут педагогіки, с. 215-217.

225. Лысенкова, С.Н. 1982. *Методом опережающего обучения*. Москва: Просвещение.

226. Львовский, В.А., 1988. *Психологические требования к контролю и оценке знаний учащихся на основе решения системы задач*: автореф. дис. кандидата психолог. наук. Москва: Московский государственный заочный

педагогический институт.

227. Любарская, А.А. 1939. *Методика преподавания французского*. Москва: Учпедгиз.

228. Ляшенко, О.І., Жук Ю.О. ред., 2015. *Тестові технології оцінювання компетентностей учнів*. Київ: Педагогічна думка.

229. Максименко, О.О., 2004. З історії розвитку професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі. В: *Зміст і технології шкільної освіти*: наук. конф. Київ, Україна, 30-31 березня 2004. Київ: Педагогічна думка, с. 43-44.

230. Мартинова, Р.Ю. 2004. *Цілісна загально-дидактична модель змісту навчання іноземних мов*. Київ: Вища школа.

231. Мартинова, Р.Ю., 2012. Сутність і структура процесуальної інтеграції професійної та іншомовної мовленнєвої діяльності. В: *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*, № 4, с. 63–69.

232. Медведовська, Д.О., 2011. Основні напрямки реформи управління англійською системою середньої освіти наприкінці ХХ ст. В: *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*, № 2, с. 142-144.

233. *Методологічні засади педагогічного дослідження*, 2013. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка.

234. Мильруд, Р.П., 1982. Речевая ситуация как методический прием обучения. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 7-12.

235. Минеева, О.М. и Даричева, М.В., 2015. Использование системы Moodle в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей. В: *Вектор науки тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология*, № 4 (23), с. 132-136.

236. Миньяр-Белоручев, Р.К., 1984. Вопросы контроля в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 64-67.

237. Миролубов, А.А. 2002. *История отечественной методики обучения иностранным языкам*. Москва: Ступени.

238. Миролубов, А.А. и Садова, Л.В., 1997. Примерные нормы

оценок успешности овладения иностранным языком. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 2-5.

239. Миролубов, А.А. ред., 2001. *Вопросы контроля обученности иностранному языку*. Обнинск: Титул.

240. Миролубов, А.А., Рахманов, И.В. и Цетлин, В.С. ред., 1967. *Общая методика обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение.

241. Міністерство освіти і науки України, 2000. *Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти*: наказ від 4 вересня № 428/48, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00> [Дата звернення 22 травня 2019]

242. Міністерство освіти і науки України, 2000. *Про організаційно-методичні засади щодо впровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти*: наказ від 6 вересня № 435, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0428290-00> [Дата звернення 10 лютого 2019].

243. Міністерство освіти і науки України, 2013. *Деякі питання моніторингу якості загальної середньої освіти*: наказ від 17 липня № 995, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0995729-13> [Дата звернення 10 лютого 2019].

244. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи*: наказ від 23 березня № 283, [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli> [Дата звернення 22 травня 2019].

245. Міністерство освіти і науки України, 2019. *Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році*:

додаток до листа від 01. 07. 2019 р. № 1/11-5966, [online] Режим доступу: <https://osvitoria.media/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykkladannya-inozemnyh-mov-u-2019-2020-navchalnomu-rotsi/> [Дата звернення 12 вересня 2019].

246. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, 2002. *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи* : наказ від 12 липня № 401/52, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0755290-08> [Дата звернення 10 лютого 2019].

247. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. 12-бальна шкала*: наказ № 329 від 13 квітня, [online] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11> [Дата звернення 11 лютого 2019].

248. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, 2006. Про організаційні заходи щодо інституційного розвитку системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти: наказ Злистопада, № 746. *Освіта України*, № 91, с. 1-2.

249. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, 2011. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: наказ 13квітня, № 329. *Початкова школа*, № 8, с. 13-16.

250. Місечко О.Є. 2008. *Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.)*. Житомир: Полісся.

251. Місечко, О.Є., 2011. *Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900-1964 рр.)*. Доктор наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.

252. Мовчан, Л.Г., 2007. Шкільний підручник з англійської мови як

засіб втілення мовної політики Швеції. В: *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*, Вип. 70, с. 129-136.

253. Моніторинг навчальної діяльності, 2014. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

254. Мороз, В.Д., 1996. Рейтингова система оцінювання знань учнів. *Освітянин*, № 4, с. 7-9.

255. Москальская, О.И., 1971. Понятие практического овладения иностранным языком в средней школе. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 55-56.

256. Мруга, М., 2005. Методи педагогічної діагностики й тенденції їх розвитку. В: *Вісник Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ*, Вип. 11, с. 76-82.

257. Мясоєдова, С.В. 2011. *Англійська мова. 6 клас: підсумкові контрольні роботи*. Київ: Ранок.

258. *Навчальна програма з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи*, 2010. Київ: Просвіта.

259. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи*, 2013. Київ: видавничий дім «Освіта».

260. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 10–11 класи (англійська мова, німецька мова, французька мова, іспанська мова)*. 2017, [online] Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>. [Дата звернення 18 червня 2019].

261. *Навчально-методичні комплекси для всіх типів загальноосвітніх навчальних закладів (1–11 класи)*, 2008. Лонгман (Великобританія).

262. *Навчально-методичні комплекси для спеціалізованих шкіл, ліцеїв,*

гімназій, 2008 Оксфорд: Юніверсіті Прес.

263. Народный комиссариат просвещения РСФСР, 1944. *Инструкция о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы*: от 29 февраля, [online] Режим доступу: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200307212>. [Дата звернення 22 квітня 2019].

264. Нежива, О.М., 2015. Непослідовність розробки та впровадження освітньої політики України. *Актуальні проблеми філософії і соціології*, [online] 5, с. 153-156. Режим доступу: http://www.apfs.in.ua/v5_2015/38.pdf [Дата звернення 5 лютого 2019].

265. Нелидова, И.А., 1960. Новое издание учебника английского языка для 6 класса. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 23-25.

266. Несвіт, А.М. 2005. *Англійська мова* : підруч. для 5-го кл. закл. заг. серед. освіти. Київ : Генеза. 2005.

267. Николаенко, Т.Г. 1997. *Тесты по грамматике английского языка*. Москва: Рольф.

268. Ничепорук, О.В. 2013. *Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови*. Рівне: РОІППО.

269. Ніколаєва, С. Ю., 2004. Державний стандарт середньої освіти з іноземної мови: окремі недоліки і шляхи їх усунення при укладанні нових програм. *Іноземні мови*. № 1, с. 8-9.

270. Ніколаєва, С.Ю. 1996. *Практикум з методики тестування іношомовної лексичної компетенції*. Москва: ІЗМН.

271. Ніколаєва, С.Ю. 1997. *Тестовий контроль лексичних навичок читання (англійська мова)*. Київ: Ленвіт.

272. Ніколаєва, С.Ю. 1998. *Тестові завдання з англійської мови*. Київ: Освіта.

273. Ніколаєва, С.Ю. 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.

274. Ніколаєва, С.Ю. ред., 1995. *Тести з англійської мови (підсумкові,*

випускні, вступні). Київ: Ленвіт.

275. Ніколаєва, С.Ю. та Бадаянц, Г.С. 1998. *Тестові завдання з англійської мови*. Київ: Освіта.

276. Ніколаєва, С.Ю. та Петрашук, О.П. 1997. *Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова)*. Київ: Ленвіт.

277. Ніколаєва, С.Ю. та Сажко, Л.А. 1998. *Тестові завдання з німецької мови*. Київ: Освіта.

278. Ніколаєва, С.Ю. та Соловей, М.І. 1998. *Тестовий контроль лексичних навичок говоріння (англійська мова)*. Київ: Ленвіт.

279. Ніколаєва, С.Ю., 1998. Про хід підготовки державного освітнього стандарту з іноземної мови. *Іноземні мови*, № 1, с. 3-4.

280. Ніколаєва, С.Ю., Пасічник, Л.М. та Шерстюк, О.М. 1998. *Тестові завдання з французької мови*. Київ: Освіта.

281. Новая программа по иностранным языкам для восьмилетней школы. *Иностранные языки в школе*. 1960, № 3, с. 9-18.

282. Новицкая, Т.М. и Границкая, А.С., 1972. Тесты как одна из важных составляющих процесса обучения иностранному языку с использованием ТСО и программированного обучения. В: *Методика преподавания иностранных языков в вузе*. Москва, Т. 1, ч. 2, с. 271-294.

283. Новый план работы и особенности работы учителей иностранного языка в 1980/81 учебном году. *Иностранные языки в школе*. 1980. № 2, с. 23-25.

284. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране: тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР, 1958. *Советская школа*, № 11, с. 3-23.

285. Обозний, В.В., 1994. Особливості впровадження рейтингової системи оцінки навчальної роботи студентів у педагогічних вузах. В: *Впровадження рейтингової системи оцінювання знань студентів вузу*. Київ: УДПУ, с. 26-27.

286. Овчарук, О.В. ред., 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній*

освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ: К.І.С.

287. Овчинникова, М.В., 2013. Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи підготовки майбутніх учителів математики до науково-дослідницької діяльності. В: *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія.* Вип. 39(2), с. 263-271.

288. Одерій, Л.П. 1995. *Основы контроля качества обучения:* учеб. пособие. Киев: [б.в.].

289. Одерій, Л.П. 1995. *Оцінка у міжнародній системі освіти: методологія та інструментарій.* Київ: [б.в.].

290. Оконь, В. 1990. *Введение в общую дидактику.* Москва: Высшая школа.

291. Онищук, В.А. ред., 1987. *Дидактика современной школы.* Киев: Радянська школа.

292. Оніщук, В.О 1970. *Узагальнення і систематизація знань учнів.* Київ: Радянська школа.

293. Опрос в системе уроков иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 1967, № 3, с. 24-26.

294. Оригінали постанов Ради Міністрів УРСР та матеріали до них від № 845 до № 865. ЦДАВОВ України, ф. 2, оп. 10, спр. 1419, 240 арк.

295. Освіта в Польщі, 2019. *Онлайн – тести зовнішнього оцінювання* [online] (Останнє оновлення 12 жовтня 2019) Режим доступу: <https://zno.osvita.ua/> [Дата звернення 10 лютого 2019].

296. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти, 2015. В: *Проблеми освіти.* Київ, Вип. 85, с. 231-237.

297. П'ятирічний план розвитку народної освіти УРСР на 1976-1980 рр. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 8887, арк. 55.

298. Павліченко, О.М. 2011. *Англійська мова. 5 клас: підсумкові контрольні роботи.* Київ: Ранок.

299. Паламарчук, В.Ф. 1982. *Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке.* Киев: Радянська школа.

300. Парчевский, К.К. и Ройзенблит, Е.Б., 1960. Учебник французского языка для 6 класса. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 57-61.
301. Пасічник, О.С. 2016. *Англійська мова для ділового спілкування: навчальний посібник елективного курсу з англійської мови для учнів старших класів профільної школи*. Київ: Видавничий дім «Сам».
302. Пасічник, О.С. та Пасічник, О.О., 2015. Концептуальні засади конструювання змісту навчального посібника з англійської мови для професійного спілкування у галузі інформаційних технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, Вип. 44, с. 72-77.
303. Пасічник, О.С. та Редько, В.Г., 2014. Моніторинг якості навчальних досягнень учнів – 2013: проблеми та виклики. *Рідна школа*, № 11, с. 14–19.
304. Пасічник, О.С., 2011. *Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. XX ст.–початок XXI ст.)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка.
305. Пасічник, О.С., 2013. Оновлення змісту шкільної іншомовної освіти в Україні на початку XXI ст. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, Вип. 39(2), с. 8-12.
306. Пасічник, О.С., Куриш, С.М., Ковтун, С.З. та Шопулко, М.Н. 2013. *Англійська мова. 5 клас. Збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів у початковій школі*. Київ: Просвіта.
307. Пасічник, О.С., Шопулко, М.Н., Тріфан, М.С. та Мельник, С.О. 2013. *Англійська мова. 10 клас: збірник завдань для проведення моніторингу якості загальної середньої освіти за результатами навчання учнів в основній школі*. Київ: Просвіта.
308. Пассов, Е.И. 1977. *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва: Русский язык.

309. Пассов, Е.И. 1991. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.
310. Пассов, Е.И., 1986. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения). В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 13-19.
311. Пермякова, О.Г., 2011. До питання про вимірювання успішності учнів та диференційний підхід до навчання у загальноосвітніх закладах Європи у контексті європейських традицій (друга половина ХХ століття). *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*, [online] Вип. 2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2011_2_7 [Дата звернення 9 вересня 2019].
312. Перовский, Е.И. 1960. *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.
313. Петрашук, О.П. та Петренко, О.П., 1995. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови*, № 3-4, с. 16-19.
314. Петрашук, О.П., 1997. Принципи та функції стандартизованого контролю у навчанні іноземної мови в середніх навчальних закладах. *Іноземні мови*, № 2, с. 3-4.
315. Петрашук, О.П., 1999. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої загальноосвітньої школи. *Іноземні мови*, № 1, с. 14-18.
316. Петрашук, О.П., 2000. *Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови)*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Київський державний лінгвістичний університет.
317. Пидкасистый, П.И. ред., 1998. *Педагогика: учебное пособие*. Москва: Педагогическое общество России.
318. Пидкасистый, П.И. 1980. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении*. Москва: Педагогика.

319. Писарева, Л.И., 1995. Реорганизация школьных систем. В: Б.Л. Вульфсон, ред. *Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции*. Москва: Изд-во Российского открытого университета. с.146–164.
320. *Підручник англійської мови: для IV кл. шк. з викладанням ряду предметів англ. мовою*, 1962. 2-е вид. Київ: Радянська Школа.
321. *Підручник з англійської мови для 6-го класу*, 1998. Київ: Вежа.
322. План підготовки учителів для семирічних та середніх шкіл УРСР на 1949-1955 рр. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 575, арк. 5-7.
323. Плахотник, В.М. и Мартынова, Р.Ю. 1983. *Английский язык: учеб. задания для 4-х кл. средней общеобразоват. шк.* Одесса: НДІ педагогіки України. Ч. 1.
324. Плахотник, В.М. и Мартынова, Р.Ю. 1984. *Английский язык: экспериментальное пособие для 4-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.
325. Плахотник, В.М. та Мартинова, Р.Ю. 1994. *Англійська мова: підруч. для 5-го кл. середньої загальноосвіт. шк.* Київ: Освіта.
326. Плахотник, В.М. та Мартинова, Р.Ю. 1998. *Англійська мова: підруч. для 5 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.
327. Плахотник, В.М. та Сірик, Т.Л. 1987. *Англійська мова: навч. посіб. для 1 кл. шк. з викладанням ряду предметів англ. мовою*. Київ: Радянська школа.
328. Плахотник, В.М. та Сірик, Т.Л. 1995. *Книжка для вчителя до навчального посібника з англійської мови для I класу шкіл з поглибленим вивченням англійської мови*. Київ: Освіта.
329. Плахотник, В.М. та Сірик, Т.Л. 1998. *Англійська мова. I клас: кн. для вчителя*. Київ: Освіта.
330. Плахотник, В.М., 1992. *Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі (дидактико-методичний аспект)*. Доктор наук. Київ. НДІ педагогіки України.
331. Плахотник, В.М., 1995. *Навчання іноземних мов у середній*

школі: концепція та її реалізація. *Іноземні мови*, № 1, с. 9-12.

332. Плахотник, В.М., Мартынова, Р.Ю., и Захарова, С.Л. 1988. *Английский язык: экспериментальное учеб. пособие для 8-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

333. Плодунов, И.С., Бербева, С.Г., Пескова, Т.Н. и Флорес-Фернандес, Х. М. 1980. *Испанский язык: учеб. для 9-го кл. средней шк.* 8-е изд. Киев: Радянська школа.

334. Плотніков, Є.О. та Ларіна Т.В., 2015. Дистанційний курс навчання англійської мови: деякі особливості реалізації зворотного зв'язку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, Вип. 4, с. 56-60.

335. Подласый, В.И. 1999. *Педагогика. Новый курс: учебник: в 2-х кн.* Москва: Изд. центр ВЛАДОС. Кн.1. Общие основы. Процесс обучения.

336. Полонский, В. М. 1981. *Оценка знаний школьников.* Москва: Знание.

337. Полонська, Т.К. 2012. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старшої школи. В: *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* Київ: Педагогічна думка. Вип. 12, с. 637-645.

338. Полонська, Т.К., 2014. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. *Педагогіка і психологія*, № 3, с. 76-80.

339. Полонська, Т.К., 2019. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. В: *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр.* Київ: Педагогічна думка. Вип. 22. с. 224-237.

340. Поляков, О.Г., 1994. О некоторых проблемах использования тестов как одного из средств контроля обученности школьников иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 15-21.

341. Пометун, О., 2005. Компетентнісний підхід – найважливіший

орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, № 1, с. 65-69.

342. Пономарьова, О.І., 2014. Використання новітніх комп'ютерних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, № 44, с. 130-135.

343. Постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти УРСР. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 1782, 60 арк.

344. Постановление Совета Министров СССР № 874 от 10.11.1966 г. «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», 1966. *Собрание постановлений Правительства Союза Советских Социалистических республик*, № 23, с. 205.

345. Починок І., 2010. Наратив і проблема науковості історичного пізнання. В: *Науковий вісник Чернівецького університету*, Вип. 534-535, с. 28-31.

346. Про стан підготовки та видання підручників і навчальних посібників для загальноосвітніх шкіл Української РСР, 1962. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*, № 12, с. 4-8.

347. Проблема контроля результатов обучения в историческом педагогическом опыте., 2006. *Известия РГПУ им. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)*, № 8, с. 68-77.

348. *Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи*, 1996. Київ: Перун.

349. *Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 5–11 класи*, 1996. Київ: Перун.

350. Программа восьмилетней школы по иностранным языкам, 1960. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 19-38.

351. Программа средней общеобразовательной трудовой политехнической школы с производственным обучением иностранным языкам, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 11-19.

352. *Программа средней школы. Иностранные языки в школе*, 1980.

Москва: Просвещение.

353. *Программа средней школы: проект. Немецкий язык*, 1965. Москва: Просвещение.

354. *Программы вечерней сменной средней общеобразовательной школы. Иностранные языки, факультативный курс*, 1970. Москва: Просвещение.

355. *Программы восьмилетней и средней школы на 1972/73 учебный год*, 1972. Москва: Просвещение.

356. *Программы средней школы. Английский язык: переработанный проект*, 1967. Москва: Просвещение.

357. Проект державного освітнього стандарту з іноземної мови (загальна середня освіта) V–IX класи, 1998. *Іноземні мови*, № 1, с. 5-14.

358. Пятилетний план развития высших учебных заведений Министерства Просвещения УССР 1946-1950 гг. ЦДАВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 137, арк. 39-41.

359. Рабинович, Ф.М. и Розенкранц, М.В., 1977. О составлении тестов для контроля понимания в процессе чтения. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 34-39.

360. Рада Міністрів УРСР, 1947. Про поліпшення викладання іноземних мов у середніх школах Української РСР: постанова 31 жовтня, № 2038. *Збірник наказів та розпоряджень*.

361. Рада Міністрів УРСР, 1967. Про заходи щодо поліпшення підготовки і видання шкільних підручників та забезпечення ними учнів Української РСР: постанова 5 липня, № 430. Київ: Рада Міністрів УРСР.

362. Рапопорт, И.А. 1987. *Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе*. Таллин: Вальнус.

363. Рапопорт, И.А., 1986. К методологии тестового контроля. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*: кн. для учителя. Москва: Просвещение, с. 83-89.

364. Рахманов, И.В. 1956. *Методика обучения немецкому языку в 8-10*

классах. Москва: Просвещение.

365. Рахманов, И.В., 1957. Методические требования к учебникам по иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 32-41.

366. Рацул, А.В., 2009. *Розвиток педагогічних технологій навчання іноземних мов учнів старших класів (друга половина ХХ століття)*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет.

367. Редько В.Г., Басай, Н.П., та Биркун, Л.В. 2005. *Іноземні мови: 2–12 класи, 5–12 класи (2-га іноземна мова)*: прогр. для загальноосвіт. навч. закл. та спеціаліз. шкіл з поглибл. вивч. інозем. мов. Київ: Перун.

368. Редько, В.Г. 1995. *Іспанська мова*: підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.

369. Редько, В.Г. 1996. *Іспанська мова для початківців*: підруч. для 1-го кл. загальноосвіт. шк. Київ: Освіта.

370. Редько, В.Г. 2017. *Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка.

371. Редько, В.Г. и Воронина, М.М. 1987. *Испанский язык: экспериментальное учеб. пособие для 5-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.

372. Редько, В.Г. та Вороніна, М.М. 1995. *Мої перші кроки в іспанській мові*: підруч. для 5 кл. середньої шк. Київ: Освіта.

373. Редько, В.Г., 2011. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, Вип. 11, с. 412-424.

374. Редько, В.Г., 2014. Зміст підручника з іноземної мови як засіб діагностики розвитку іншомовної особистості школяра. В: *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, Вип. 14, с. 597-610.

375. Рекомендації щодо проведення екзаменів з іноземної мови у 9-х і 11/12 класах загальноосвітніх навчально-виховних закладів, 1995. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, № 4, с. 25-29.

376. Репко, І.П., 2008. *Організація контролю за навчальною діяльністю учнів народних шкіл України у другій половині XIX століття*. Кандидат наук. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди.

377. Рогова, Г.В., 1965. Вопросы организации обучения иностранным языкам в старших классах. *Иностранные языки в школе*, № 5, с. 14-21.

378. Рождественская, Л. и Логвина, И. 2012. *Формирование навыков функционального чтения: курс для учителей русского языка как родного (II-III ступень обучения)*. Tartu: Ulikooli Narva kolledz.

379. Розенкранц, М.В., 1986. Использование тестовой методики при обучении чтению текстов различных функциональных стилей в старших классах. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, с. 89-95.

380. Розина, И.Н., 2017. Эволюция CALL-методов обучения английскому языку. *Образовательные технологии и общество*, № 3, с. 353-363.

381. Розов, О.А., 1967. *Основные принципы обучения беспереводному чтению в восьмом классе*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Ленинград.

382. Роман С.В., Чекаль Г.С. и Коломинова О.О. 1998. *Wonderland. Activity Book 1 (1)*. Киев: Ленвит.

383. Рысс, В.Л. 1982. *Контроль знаний учащихся: исследование на материале учебного предмета химии*. Киев: Педагогика.

384. Рябцева, С.Л. 1989. *Диалог за партой*. Москва: Просвещение.

385. Савченко, О., 2011. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності вчителя. *Початкова школа*, № 2, с. 7-11.

386. Савченко, О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., Вашуленко О.В., Коваль Н.С., Онопрієнко О.В., Пономарьова К.І., та Прищепа О.Ю. 2012. *Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу*. Київ: Педагогічна думка.

387. Сан-Франтьє. 1993. *Підручник французької мови*. Київ: Генеза.
388. Сбруєва, А.А. 1999. *Порівняльна педагогіка*: навч. посіб. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДП.
389. Сбруєва, А.А. 2004. *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*. Суми: Козацький вал.
390. Селіванова, О.О. 2011. *Лінгвістична енциклопедія*. Полтава: Довкілля-К.
391. Сидоров, С.В., 2010. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой. *Знание. Понимание. Умение*. (Педагогика. Психология), [online] 2. Режим доступа: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach [Дата звернення 9 вересня 2019].
392. Симонов, В.П., 1978. К вопросу о проверке и оценке знаний учащихся. *Советская педагогика*, № 8, с. 91-98.
393. Ситник, Д.В., 2014. До проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у системі компетентісного навчання. В: *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 14, с. 652-660.
394. Сич, Т.В., 2015. Періодизація розвитку методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, Вип. 12, с. 350 -356.
395. Сич, Т.В., 2016. Методологічні підходи до аналізу розвитку методології дослідження проблем управління освітою в історії вітчизняної педагогічної науки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychologie*, Issue 79, p. 92-95.
396. Сікорський, П.І., 1997. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї. *Педагогіка і психологія*, № 1, с. 71-79.
397. Сікорський, П.І., та Біляковська, О.О., 2006. Принципи моделювання оцінювальних систем. *Шлях освіти*, № 1, с. 14-17.

398. Сірик Т.Л. 1998. *Підручник з англійської мови для 6-го класу*. Київ: Вежа.
399. Сірик, Т.Л. 1995. *Англійська мова: експерим. навч. посіб. для 9 кл. середньої шк.* Київ: Овіта.
400. Сірик, Т.Л. 1995. *Англійська мова: навч. посіб. для 9 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.
401. Сірик., Т.Л. 1997. *Підручник з англійської мови для 5-го класу*. Київ: Довіра.
402. Скалкин, В.Л. 1983. *Коммуникативные упражнения на английском языке*. Москва: Просвещение.
403. Скаткин, М.Н. 1980. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика.
404. Скаткин, М.Н. и Краевский, В.В. ред., 1978. *Качество знаний учащихся и пути их совершенствования*. Москва: Педагогика.
405. Склярєнко, Н.К. 1996. *Англійська мова у спілкуванні (НМК для 5-го класу середньої загальноосвітньої школи)*. Київ: Освіта.
406. Склярєнко, Н.К. 1996. *Англійська мова у спілкуванні: підруч. для 5 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.
407. Склярєнко, Н.К. 1997. *Англійська мова у спілкуванні. 6 клас*. Київ: Освіта.
408. Склярєнко, Н.К. 1998. *Англійська мова у спілкуванні. 5 клас*. Київ: Освіта.
409. Склярєнко, Н.К. 1998. *Англійська мова у спілкуванні. 7 клас*. Київ: Освіта.
410. Склярєнко, Н.К. 2000. *Англійська мова у спілкуванні: підруч. для 8 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.
411. Склярєнко, Н.К. та Гапонова, С.В. 2000. *Англійська мова у спілкуванні. 8 клас*. Київ: Освіта.
412. Скобелев, Г.Н. 1986. *Контроль на уроках математики*. Минск: Народная асвета.

413. Скрипченко Н.Ф., 1990. Шляхи вдосконалення класного й позакласного читання. *Початкова школа*, № 5, с. 23-25
414. Слободчиков, В.А. и Шапко, А.П., 1986. *Французский язык: учеб. пособие для 4-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.
415. *Словник української мови*. [online] Режим доступу: <http://sum.in.ua> [Дата звернення 9 вересня 2019].
416. Смолінчук, Л., 2012. Компетентісний підхід до оцінювання освітніх результатів. В: *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*, Вип. 37(1), с. 258-262.
417. СНК РСФСР, 1944. О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы: постановление 10 января. *Сборник материалов о работе школ*, [online] Вип. 10, с. 10-112. Режим доступу: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200307212> [Дата звернення 9 вересня 2019].
418. Совет Министров СССР, 1961. Об улучшении изучения иностранных языков: постановление 27 мая, № 468. *Собрание постановлений правительства СССР*, [online] № 9, с. 74. Режим доступу: http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5690.htm [Дата звернення 9 вересня 2019].
419. Солдатов, Г.А., 1961. Организация контроля в процессе обучения немецкому языку в 6 классе. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 66-70.
420. Сорокин, Н.А. 1974. *Дидактика*. Москва: Просвещение.
421. Старинчева, Л.Д., 1951. О формах учета знаний учащихся. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 34-38.
422. Старков, А. та Діксон, Р. 1972. *English: підруч. англ. мови для 7-го кл. середньої шк.* Київ: Радянська школа.
423. Старков, А.П, та Діксон, Р.Р. 1980. *English: підруч. англ. мови для 5-го кл. середньої шк.* Київ: Радянська школа.
424. Старков, А.П. 1964. *Обучение устной речи*. Воронеж: Издательство Воронежского университета.

425. Старков, А.П. 1978. *Обучение английскому языку в средней школе: метод. пособие к серии учеб.-метод. комплексов для 5-10 кл.* Москва: Просвещение.
426. Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1969. *Учебник английского языка для V класса средней школы.* Київ: Радянська школа.
427. Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1974. *Учебник английского языка для VI класса средней школы.* Москва: Просвещение.
428. Старков, А.П. и Диксон, Р.Р. 1976. *Учебник английского языка для 9–10 классов средней школы.* Киев: Радянська школа.
429. Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1970. *Підручник англійської мови для 6-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.
430. Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1972. *Підручник англійської мови для 6-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.
431. Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1980. *Підручник англійської мови для 10-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.
432. Старков, А.П. та Діксон, Р.Р. 1987. *Підручник англійської мови для 7-го класу середньої школи.* Київ: Радянська школа.
433. Старков, А.П., 1986. Функциональная направленность контроля. Контроль в обучении иностранным языкам. В: В.А. Слободчиков, ред. *Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе.* Москва: Просвещение, с. 28-33.
434. Старков, А.П., Диксон, Р.Р. и Рыбаков, М.Д. 1982. *Английский язык. 5 класс.* Киев: Радянська школа.
435. Старков, А.П., Диксон, Р.Р. и Рыбаков, М.Д. 1984. *Книга для учителя к учебнику английского языка для 4 класса средней школы.* Киев: Радянська школа.
436. Старков, А.П., Діксон, Р.Р. та Островський, Б.С. 1985. *Англійська мова: навч. посіб. для 7 кл. середньої шк.* Київ: Радянська школа.
437. Стродт, Л.М., 1960. Учебник немецкого языка для 6 класса. *Иностранные языки в школе, № 3, с. 47-52.*

438. Сухомлинська, О., 2005. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*, № 4, с. 43-47.
439. Сухомлинська, О.В., 2007. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*, № 4, с. 6-12.
440. Сухомлинський, В.О., 1977. Серце віддаю дітям. В: *Вибрані твори*: в 5 т. Київ: Радянська школа. Т. 3, с. 5-281.
441. Сухорський, С.Ф. 1968. *Система обліку успішності в школі*. Київ: Просвіта.
442. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*, 2015. Київ: Ленвіт.
443. Сысоев, П.В., 2012. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. *Язык и культура*, № 1, с. 120–133.
444. Талызина, Н.Ф. 1983. *Теоретические основы контроля в учебном процессе*. Москва: Просвещение.
445. *Тестові технології оцінювання компетентностей учнів*, 2015. Київ: Педагогічна думка.
446. Тимченко, А.А. та Задоя, Э.С., 2019. *Основні методи, принципи та етапи технології історико-педагогічного дослідження*. [online] Вестник. Наука и практика. Режим доступу: <http://конференция.com.ua/pages/view/557> [Дата звернення 9 вересня 2019].
447. Тимченко, А.Т. и Василевецкая, Н.Н. 1987. *Французский язык: эксперим. учеб. пособие для 4-го кл. средней шк.* Киев: Радянська школа.
448. Тимченко, О.Т. 1999. *Французька мова: підруч. для 8 кл. середньої шк.* Київ: Вежа.
449. Тимченко, О.Т. та Василювська, Н.М. 1994. *Французька мова: підруч. для 5 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.
450. Тимченко, О.Т. та Василювська, Н.М. 1994. *Французька мова: підруч. для 6 кл. середньої шк.* Київ: Освіта.
451. Тимченко, О.Т. та Василювська, Н.М. 1998. *Французька мова:*

підруч. для 7 кл. середньої шк. Київ: Освіта.

452. Томашек, В.М., 1949. Критерии и нормы оценок успеваемости учащихся по иностранным языкам в средней школе. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 31-33.

453. *Трамполін-1*.: підруч. фр. мови, 1995. Київ: Генеза.

454. Третьяков, П.И. ред., 2003. *Адаптивное управление педагогическими системами*. Москва: Академия.

455. Троцук, И.В., 2004. Нарратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках. *Вестник РУДН. Серия «Социология»*, № 6-7, с. 56-75.

456. Уайзер, Г.М. и Климентенко, А.Д. 1965. *Развитие устной речи на английском языке (V–VIII классы)*. Москва: Просвещение.

457. Уайзер, Г.М. и Климентенко, А.Д. 1965. *Учебник английского языка для V класса средней школы*. Київ: Радянська школа.

458. Уайзер, Г.М. та Климентенко, А.Д. 1978. *Підручник англійської мови для 8-го класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.

459. Уайзер, Г.М., Фоломкина, С.К. и Климентенко, А.Д. 1973. *Учебник английского языка для IX класса средней школы*. Киев: Радянська школа.

460. Уайзер, Г.М., Фоломкина, С.К. та Каар, Е.І. 1973. *Підручник англійської мови для 10-го класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.

461. Уайзер, Г.М., Фоломкина, С.К., та Каар, Е.І. 1966. *English. 10 клас*: підруч. для середньої шк. Київ: Радянська школа.

462. Український центр оцінювання якості освіти, 2019. *Англійська мова* [online] (Останнє оновлення 22 жовтня 2019) Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/eng/> [Дата звернення 10 лютого 2019].

463. Ушинский, К.Д. 1948. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва: Изд-во АПН РСФСР. Т. 3, с. 571.

464. Фетісов, В.С. 2011. *Комп'ютерні технології в тестуванні*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

465. Фіцула, М.М. 2005. *Педагогіка* : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. Тернопіль: Навчальна книга.
466. Флегонтова, Н.М. ред., 2013. *Короткий словник актуальних педагогічних термінів*. Київ: КНУТД.
467. Фоломкина, С.К. 2005. *Обучение чтению на иностранном языке: учеб.-метод. пособие*. Москва: Высшая школа.
468. Фоломкина, С.К., 1986. Тестирование в обучении иностранному языку. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 16-20.
469. Харламов, И.Ф. 1990. *Педагогика*. Москва: Высшая школа.
470. Хмелівська, С.І., 2015. *Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина XIX – XX ст.)*. Кандидат наук. Житомирський державний університет ім. І. Франка.
471. Холл, А.Д. и Фейджин, Р.Е., 1969. Определение понятия системы. В: В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин, ред. *Исследования по общей теории систем*. Москва: Прогресс, с. 253.
472. Худзей, О.О., 2013. *Навчання профільних предметів у спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземних мов в Україні (кінець XX – початок XXI ст.)*. Кандидат наук. Дрогобичський державний педагогічний університет ім. Івана Франка.
473. Цатурова, И.А., 1971. *Элементы тестирования в методике обучения чтению в техническом вузе (на материале английского языка)*. Кандидат педагогических наук. Азербайджанский государственный педагогический университет.
474. Цветкова, З.М. и Шпигель, Ц.Г. 1963. *English: учеб. для 5 кл.* Москва: Просвещение.
475. Цесарский, Л.Д., 1967. *Обучение пониманию английской речи на слух в V-VI классах восьмилетней школы: автореф. дис. кандидата пед. наук*. Москва: Московский государственный педагогический университет.
476. Цетлин, В.С. 1955. *Методика преподавания французского языка в 8–10 классах*. Москва: Просвещение

477. Цетлин, В.С. ред., 1970. *Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам*. Москва: Просвещение.
478. Цетлин, В.С., 1962. Об обучении устной речи на иностранном языке. *Иностранные языки в школе*, № 2, с. 17-21.
479. Цетлин, В.С., 1968. Основные вопросы содержания и организации углубленных занятий по иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 28–32.
480. Чернышева, Н.Д. и Самодова Г.А., 2015. Тренажер как инструмент подготовки к контрольному тестированию. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, Вып. 1, с. 62-67.
481. Шаповаленко, С.Г., 1975. Учебник в системе средств обучения. В: *Вопросы совершенствования школьного учебника*. Москва: Просвещение, с. 30.
482. Шаталов, В.Ф. 1996. *Путь поиска*. Санкт-Петербург: Лань.
483. Шатилов, С.Ф. 1986. *Методика обучения немецкому языку в средней школе*. 2-е изд., Москва: Просвещение.
484. Шатилов, С.Ф., 1971. Некоторые основные проблемы методики обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 27-37.
485. Швец, В.А., 1988. *Реализация функций тематического контроля результатов обучения учащихся математике в старших классах средней школы*. Кандидат наук. Киев.
486. Широков, Е.Д., 1961. Дифференцированный учёт знаний, умений и навыков по немецкому языку. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 70-74.
487. Шкляева, А.С. та Угрімова, Т.А. 1968. *Підручник французької мови для V класу середньої школи*. Київ: Радянська школа.
488. Шкляева, А.С., 1962. Вводный устный курс французского языка в практике учителей Воронежа. *Иностранные языки в школе*, № 6, с. 27-38.
489. Шкляева, А.С., 1973. Некоторые выводы о новых стабильных учебниках по французскому языку для V и VI классов общеобразовательной

средней школы. *Иностранные языки в школе*, № 3, с. 79-86.

490. Шкляева, А.С., Турчина, Б.И., и Угримова, Т.А. 1981. *Французский язык: учеб. для 6-го кл.* Киев: Радянська школа.

491. Шпанько, М.С. 1997. *Англійська мова: підруч. для 10-11 кл. середньої шк. з поглибленим вивченням англ. мови.* Київ: Равлик.

492. Шпанько, М.С. 2000. *Англійська мова: підручник для 10–11 класів середньої школи з поглибл. вивч. англ. мови.* Харків: Скорпіон.

493. Штульман, Э.А., 1972. Тесты, требования к ним и их классификация. В: Баскутис, П.А., ред. *Тестирование при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе.* Воронеж: Образование, с. 7-63.

494. Шубин, Э.П. 1963. *Основные принципы методики обучения иностранным языкам.* Москва: Учпедгиз.

495. Шубин, Э.П., 1961. Принципы построения школьных учебников иностранных языков. *Иностранные языки в школе*, № 4, с. 44-56.

496. Щерба, Л.В. 1973. *Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики.* 2-е изд., Москва: Просвещение.

497. Щерба, Л.В., 1934. О взаимоотношениях родного и иностранного языков. В: *Иностранный язык в средней школе.* Москва: Учпедгиз, Вып. I, с. 30-34.

498. Щерба, Л.В., 1942. Общеобразовательное значение иностранных языков и место их в системе школьных предметов. *Советская педагогика*, № 5-6, с. 30-40.

499. Щукин, А.Н. 2007. *Лингводидактический энциклопедический словарь.* Москва: Астрель.

500. Экзаменационные билеты по иностранному языку в 1960/61 учебном году, 1961. *Иностранные языки в школе*, № 1, с. 20-24.

501. Эрдниев, П.М. 1957. *Развитие навыков самоконтроля при обучении математике.* Москва: Учпедгиз.

502. Юдин, Э.Г. 1978. *Системный подход и принцип деятельности.* Москва: Наука.

503. Юрченко, Ф.И. ред., 1975. *Организация и основные направления педагогических исследований в ведущих капиталистических странах*. Москва: НИИ ОП АПН СССР.
504. Якиманская, И.С., 1990. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогического исследования. В: *Психологические критерии качества знаний школьников*. Москва: Изд. АПН СССР, с. 5-21.
505. Яценко, С.Л., 2015. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. Київ. Вип. 85, с. 231- 237.
506. Ambient Insight Premium Report. The 2013-2018 Worldwide Digital English Language Learning Market Computer Assisted Language Learning. [online] Available at: <http://www.tandfonline.com/toc/ncal20/current> [Accessed 9 September 2019].
507. Bardi, A.-M., Bouzaher, M., et Dyckmans, A. 2005. Les acquis des eleves pierre de touche de la valeur de l'ecole? [online] Mode d'accès: <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/054000632.pdf> [consulté e 9 septembre 2019].
508. Boukhari, G.E. 2015. *Teachers' and Students' Attitudes towards the Use of Mobile Assisted Language Learning*: MSc Dissertation.
509. Bouvier, A. 2006. Les acquis des eleves. *Revue internationale d'éducation de Sevre*, № 43, decembre, pp. 17-22.
510. Chan, S.-M. et al. 2002. *Primary and Secondary Education in England and Wales; From 1944 to the Present Day. 8-th Edition*. London : UNL. August.
511. Delcloque, P. *History of CALL*, 2000. [online] Available at: http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf [Accessed 9 September 2019].
512. Goullier, F. 2007. *Council of Europe Toolsfor Language Teaching: common European Framework and Portfolios*. Paris.
513. Hartoyo. 2008. *Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning*, Semarang: Pelita Insani Semarang, 2008.

514. Knight, B. 1992. Assessing speaking skills: a workshop for teacher development. *ELT Journal*, July, pp. 294-302.
515. *Le petit Larousse illustre*, 2000. Paris: Cedex.
516. Meyer, G. 1995. *Profession enseignant. Evaluer: Pourquoi? Comment?* Paris: Hachette, Cedex.
517. Miangah, Tayebah Mosavi and Nezarat, Amin, 2010. Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)*, Vol.3, № 1, January, pp. 309-319.
518. Murphy Raymond. 2002. *English grammar in use. A self-study guide. 2nd edition*. Cambridge University press.
519. Suneetha, Y. 2013. MALL (Mobile Assisted Language Learning): A Paradise for English language learners. *International Journal of English Language and Translation Studies*, Vol: 1, Issue: 2, pp. 91-99.